



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

## Relatório de Estágio

**Sofia Cruz Vieira**

Mestrado em Ensino da Música

Julho 2016

Professora Helena Almeida e Silva

Professora Cristina Brito da Cruz

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

**Nota prévia:** O presente Relatório de Estágio segue a ortografia anterior ao novo acordo ortográfico.

## **(Agradecimentos)**

*Para a realização deste Relatório de Estágio foi imprescindível o contributo de várias pessoas às quais agradeço:*

*À Professora Helena Almeida e Silva na qualidade de orientadora, e à Professora Cristina Brito da Cruz como coorientadora por todas as indicações e sugestões feitas e pela disponibilidade sempre manifestada.*

*À Direcção Pedagógica, corpo docente, alunos e funcionários do Conservatório de Música de Cascais pela colaboração prestada e aos Encarregados de Educação que permitiram a gravação das aulas utilizadas para este estágio.*

*Aos professores de Formação Musical que partilharam a sua experiência e deram o seu testemunho nas entrevistas bem como aos professores e Direcções Pedagógicas que participaram e divulgaram o questionário realizado.*

*À minha família, em especial aos meus pais, pela ajuda na finalização deste relatório e pela compreensão manifestada durante todo o ano lectivo. Aos meus irmãos, primos e avós pelo incentivo e motivação sempre presentes.*

*Aos amigos Sofia Amorim, António Laertes e Sandra Coutinho pela constante partilha de conhecimentos e tempo dedicado.*

*Agradeço ainda em especial à Helena e ao Tiago pelas valiosas contribuições para este trabalho, pela disponibilidade e atenção sempre desmedidas e pelo constante desafio de me tornar melhor como aluna, professora e pessoa.*

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

## Resumo I (Prática Pedagógica)

O Relatório de Estágio do Ensino Especializado foi realizado no ano lectivo 2015/2016, no Conservatório de Música de Cascais. Foram escolhidas três turmas dos seguintes graus: Iniciação Musical 3, 1º e 6º Graus de Formação Musical (FM). Realizaram-se planos anuais, trimestrais e semanais que, sendo um desafio pela necessidade de cumprir prazos e fazer planificações *a priori*, contribuíram para melhorar a organização e a qualidade das aulas dadas. Os alunos das turmas onde foram realizadas as práticas pedagógicas apresentaram altos níveis de motivação, apesar dos casos de falta de pontualidade e de assiduidade registados na Turma A, que por vezes prejudicaram o processo de aprendizagem. Nas práticas educativas desenvolvidas realizou-se muito trabalho sensorial e o repertório foi escolhido de acordo com as faixas etárias. Durante todo o ano lectivo os alunos demonstraram interesse pelas obras trabalhadas, mantendo os seus altos níveis de motivação. Foi realizada uma audição de FM com as Turmas B e C, o que também contribuiu para motivar os alunos e manter o nível de interesse pela disciplina. No processo de observação e análise das aulas gravadas fui orientada pela professora de Didáctica do Ensino Especializado que indicou alguns aspectos a melhorar, nas práticas lectivas filmadas e analisadas, e sugeriu formas de o fazer. Um dos pontos mais relevantes foi perceber que é necessário dar um *feedback* mais preciso aos alunos. A realização de um estágio profissional foi um momento privilegiado de ligação entre a prática docente profissional e a actividade de investigação. A possibilidade de exercer a actividade docente numa escola do Ensino Especializado da música, com as suas turmas e alunos, com qualidades, dificuldades e características específicas, aliada à análise e à reflexão que a elaboração do relatório proporcionou, conduziram a uma consciencialização e a uma consequente melhoria da minha prestação docente.

## **Resumo II (Investigação)**

O Relatório de Estágio do Ensino Especializado inclui uma segunda secção que descreve o projecto de investigação realizado sobre a temática "A opinião dos professores sobre o impacto da performance na disciplina de FM na motivação dos alunos". Com carácter exploratório, esta investigação pretendeu averiguar a percentagem de professores que estabelecem como objectivo o desenvolvimento de capacidades performativas na disciplina de FM e qual a contribuição desse objectivo para a manutenção de altos níveis de motivação dos alunos. As temáticas da performance musical e da motivação já foram alvo de um número substancial de projectos de investigação, embora na literatura consultada não tenha sido encontrada informação sobre a possível influência que a performance tem na motivação no contexto da disciplina de FM. De certa forma isso constituiu, por um lado, uma limitação e por outro, um desafio ao longo de todo o processo da investigação. De modo a recolher dados, foram realizadas entrevistas e foi lançado um questionário *online* dirigido a professores de FM. Após a recolha dos dados, estes foram analisados e organizados em gráficos e tabelas. Por fim, concluiu-se que os professores que FM consideram as competências performativas importantes e concordam que as mesmas têm impacto positivo na motivação dos alunos. Também foi possível perceber que muitos dos professores realizam audições e outras apresentações públicas de FM, atribuindo-lhes muita relevância. Tendo em conta a ausência de estudos que relacionem a performance e a motivação na disciplina de FM, este trabalho, apesar de se inserir numa investigação de mestrado com as condicionantes de tempo e dimensão que isso implica, é um contributo inicial para uma temática que pode ser desenvolvida. Essa temática de investigação pode levar os professores de FM a reflectir e a melhorar as suas práticas pedagógicas tornando a aprendizagem dos alunos mais eficaz e completa.

## **Palavras-chave**

Formação Musical; Motivação; Performance.

## **Abstract I (Teaching)**

The music teacher training internship was held at the Conservatório de Música de Cascais during the academic year 2015/2016. Three classes were chosen: *Iniciação Musical 3*, 1<sup>st</sup> and 6<sup>th</sup> grade of Musicianship. Quarterly and annual plans were designed within the deadlines, which was a major challenge, but provided a more structured teaching process and contributed to improve the organization and quality of the classes. Students taught during the internship showed very high levels of motivation, despite the lack of punctuality and attendance of some students in class A. That fact sometimes hindered the learning process of the students. In the educational practices held, a lot of sensorial work was done and the repertoire was chosen according to the age group of the students. The students were always interested in the repertoire chosen, and that contributed to maintain high levels of motivation throughout the year. The students in classes B and C presented themselves in a Musicianship class public performance, which helped to motivate and maintain their level of interest in the discipline. The teacher of the “Didactics for Professional Music Teacher’s Training” course gave a lot of feedback after the analysis of the recorded lessons, highlighting areas of improvement. Giving accurate and beneficial feedback to my students was considered the major aspect I should improve. This internship also made me aware of the importance and connection between professional teaching practices and research activities. The possibility to teach at a school of Specialized Music Education, with its classes and students and their qualities, specific difficulties and characteristics, has been most rewarding. Along with the teaching, analyzing videos, preparing this report and thinking about all the work done, has lead me to be constantly aware of my own qualities and flaws, consequently improving my teaching qualities and my practice, as a teacher.

## **Abstract II (Research)**

This music teacher training internship report includes a description of the research that aimed to find out and characterize "Teachers' opinion about the impact of Musicianship performance in students' motivation". This study sought to ascertain the percentage of teachers who set as teaching objectives the development of their students' performing skills in Musicianship course and also to find out the percentage of those that, aiming to maintain high levels of motivation, connected performance to that aspect. The topic of musical performance and motivation has been a targeted research area. However, there haven't been publications on the subject, supporting the possible influence of performance on motivation, in the context of the Musicianship classes. This constituted a limitation for this investigation but also a challenge. To collect data, a questionnaire was designed and sent to music teachers of the whole country, and interviews were conducted with Musicianship teachers. This data was tabulated and graphically represented for analysis. It was concluded from it that Musicianship teachers agree on the importance of developing student's performance skills and that it has a positive impact on student's motivation. It was also possible to verify that many of these teachers prepared and organized public presentations of their Musicianship's students, attributing to those events great importance and relevance within the learning process. With the lack of current research regarding this topic and despite the time constraints, we consider the following research gives an honest contribution to build the foundation for future studies related to this topic, which can and should be developed. We hope the work here presented can be of some use to the Musicianship teachers, that want to include in their teaching practices public performance and its preparation, as a mean of motivating their students and making the learning process more effective and beneficial.

## **Keywords**

Musicianship; Motivation; Performance.



# Índice

Secção I - Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola	3
1.1. Contextualização	3
1.2. População escolar	3
1.3. Organização e planos de estudo	4
1.4. Distribuição de alunos	5
2. Caracterização das Turmas	9
2.1. Critérios para a selecção das turmas	9
2.2. Caracterização da Turma A - Iniciação Musical 3	9
2.3. Caracterização da Turma B - 1º Grau	11
2.4. Caracterização da Turma C - 6º Grau	13
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	16
3.1. Objectivos de aprendizagem	16
3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula	16
4. Análise Crítica da Actividade Docente	20
4.1. A observação das aulas	20
5. Conclusão	25

Secção II - Investigação	27
1. Descrição do Projecto de Investigação	29
1.1. Introdução	29
1.2. Justificação/Pertinência	30
1.3. Questão de investigação	31
2. Revisão da Literatura	32
2.1. Performance	32
2.2. Motivação	35
2.3. Relação entre performance e motivação	41
3. Metodologia de Investigação	44
3.1. Metodologia	44
3.2. Métodos de recolha de dados	44
3.3. Participantes	47
3.4. Métodos de análise de dados	50
3.5. Cuidados éticos	53
4. Apresentação e Análise de Resultados	54
4.1. Análise das entrevistas	54
4.2. Análise dos questionários	63
5. Conclusão	75
Reflexão Final	81
Bibliografia	83

Anexos - Prática Pedagógica	87
Anexo 1 - Plano de aula IM 3 nº 1	89
Anexo 2 - Plano de aula IM 3 nº 2	92
Anexo 3 - Plano de aula IM 3 nº 3	94
Anexo 4 - Plano de aula 1º Grau nº 1	96
Anexo 5 - Plano de aula 1º Grau nº 2	99
Anexo 6 - Plano de aula 1º Grau nº 3	101
Anexo 7 - Plano de aula 6º Grau nº 1	103
Anexo 8 - Plano de aula 6º Grau nº 2	105
Anexo 9 - Plano de aula 6º Grau nº 3	107
Anexos - Investigação	109
Anexo 10 - Questionário	111
Anexo 11 - Guião da entrevista	125
Anexo 12 - Transcrição das entrevistas	126
Anexo 13 - Como os participantes desenvolvem capacidades performativas	160
Anexo 14 - Respostas abertas do questionário	161

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Estabelecimento onde os alunos frequentam as aulas de música	3
Gráfico 2 - População escolar distribuída por faixas etárias	4
Gráfico 3 - População escolar distribuída por curso	5
Gráfico 4 - Turmas de FM distribuídas por curso	7
Gráfico 5 - Alunos inscritos em disciplinas de conjunto	8
Gráfico 6 - Instrumentos das alunas da Turma A	9
Gráfico 7 - Idades dos alunos	11
Gráfico 8 - Instrumentos dos alunos da Turma B	11
Gráfico 9 - Experiência musical anterior a 2015/2016	12
Gráfico 10 - Classes de Conjunto da Turma B	12
Gráfico 11 - Instrumentos dos alunos da Turma C	14
Gráfico 12 - Participantes contactados para o preenchimento do questionário	45
Gráfico 13 - E-mails enviados a contactos pessoais	46
Gráfico 14 - Faixa etária	47
Gráfico 15 - Anos de experiência como professor de FM	48
Gráfico 16 - Habilitações literárias	48
Gráfico 17 - Experiência dos participantes a leccionar FM no Curso Básico	50
Gráfico 18 - Ordenação de competências de acordo com a sua importância	64
Gráfico 19 - Importância dada pelos participantes à performance na aula de FM	66
Gráfico 20 - Justificação da importância da performance em FM	67

Gráfico 21 - Justificação para a desvalorização da performance em FM	69
Gráfico 22 - Frequência de realização de actividades performativas	70
Gráfico 23 - Como os participantes desenvolvem capacidades performativas	71
Gráfico 24 - Participantes que já realizaram apresentações de FM	71
Gráfico 25 - Actividades realizadas nas audições de FM	72
Gráfico 26 - Consequências da performance na motivação do aluno	73
Gráfico 27 - Factores que influenciam a motivação	73
Gráfico 28 - Impacto da performance na motivação dos alunos	74

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Plano de estudos do Curso Oficial	4
Tabela 2 - Plano de estudos do Curso de IM	5
Tabela 3 - População escolar distribuída por instrumento	6
Tabela 4 - Caracterização das Turmas de IM	7
Tabela 5 - Número de turmas por Graus	7
Tabela 6 - Características das alunas da Turma A	10
Tabela 7 - Características dos alunos da Turma B	13
Tabela 8 - Características dos alunos da Turma C	14
Tabela 9 - Participantes que enumeraram outras habilitações	49
Tabela 10 - Participantes distribuídos por distritos/regiões autónomas	49
Tabela 11 - Vantagens do desenvolvimento das capacidades performativas em FM	54
Tabela 12 - Actividades performativas realizadas na aula de FM	56
Tabela 13 - Repertório das apresentações performativas	58
Tabela 14 - Experiência pessoal dos participantes enquanto alunos de música	59
Tabela 15 - Experiências performativas dos participantes enquanto alunos de FM	59
Tabela 16 - Definição de motivação pelos participantes	60
Tabela 17 - Factores que influenciam a motivação	60
Tabela 18 - Impacto da motivação na aprendizagem dos alunos	61
Tabela 19 - Indicadores de motivação	62
Tabela 20 - Estratégias interdisciplinares	63

Tabela 21 - Justificações detalhadas da importância da performance em FM	68
Tabela 22 - Objectivos das aulas de FM referidos pelos participantes	69
Tabela 23 - Participantes que seleccionaram "outra" como opção.	160
Tabela 24 - Justificações da importância da performance em FM	164
Tabela 25 - Actividades e repertório utilizado nas audições de FM	166
Tabela 26 - Informação acrescentada pelos participantes no final do questionário	168

## **Índice de Diagramas**

Diagrama 1 - E-mails enviados para escolas	45
--	----



## **Secção I - Prática Pedagógica**

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

# 1. Caracterização da Escola<sup>1</sup>

## 1.1. Contextualização

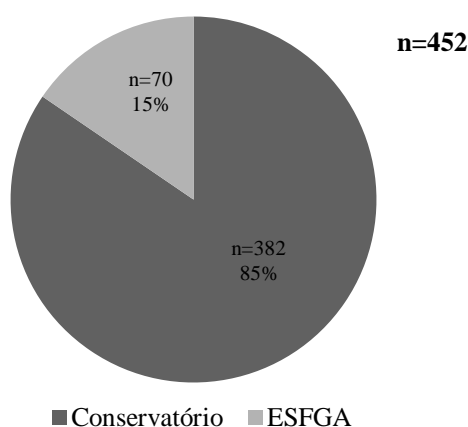
O estágio do Ensino Especializado que decorreu no presente ano lectivo foi realizado no Conservatório de Música de Cascais (CMC). Este Conservatório foi inaugurado a 19 de Abril de 2008 no Monte Estoril e oficialmente reconhecido em Julho de 2008 pelo Ministério de Educação, como a primeira escola oficial do ensino da música no Concelho de Cascais. O CMC é um projecto da Orquestra de Câmara de Cascais e Oeiras (OCCO), associação sem fins lucrativos criada a 25 de Novembro de 1999 com o objectivo de desenvolver actividades musicais e culturais na área da criação, promoção e ensino da música.

O CMC tem um protocolo desde o ano lectivo 2009/2010 com a Escola Frei Gonçalo de Azevedo (ESFGA) em São Domingos de Rana, onde existem cinco turmas de Curso Oficial de música no regime Articulado.

O seu horário de funcionamento é de Segunda-feira a Sexta-feira das 10h às 20:30h e aos Sábados das 9h às 16:30h.

## 1.2. População escolar

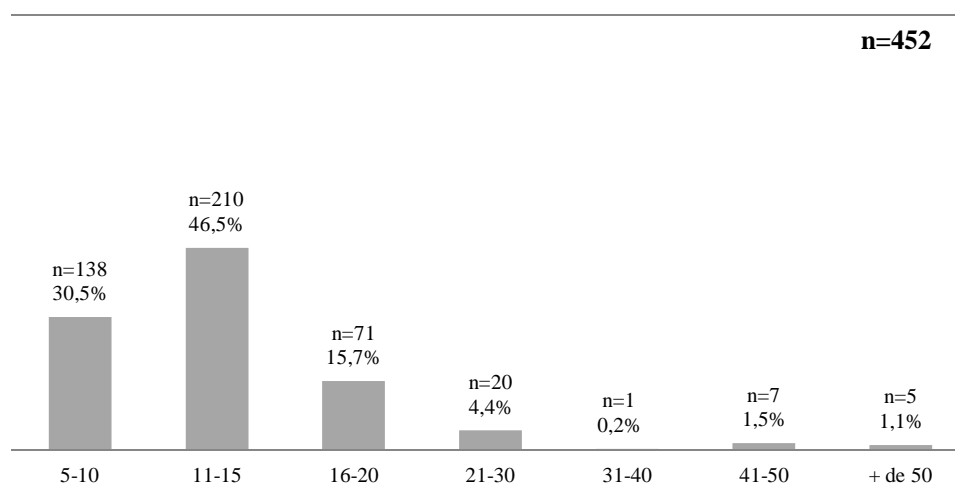
O número total de alunos inscritos no ano lectivo de 2015/2016 foi 452. É importante referir que 15% dos alunos pertencem à ESFGA, sendo que todas as suas aulas se realizam neste estabelecimento. Estes alunos frequentam o Curso Oficial de música no regime Articulado e estão distribuídos por cinco graus de ensino (1º ao 5º Graus).



**Gráfico 1 - Estabelecimento onde os alunos frequentam as aulas de música**

<sup>1</sup> Os dados apresentados na secção 1 foram recolhidos a 4 de Maio de 2016.

No Gráfico 2 é possível observar a população escolar distribuída por faixas etárias. Salienta-se o facto de 46,5% dos alunos ter entre 11 a 15 anos. Refere-se ainda que 30,5% dos alunos tem entre 5 e 10 anos.



**Gráfico 2 - População escolar distribuída por faixas etárias**

### 1.3. Organização e planos de estudo

O CMC tem como oferta educativa o Curso Oficial, o Curso Livre e o Curso de Iniciação Musical (IM). O Curso Oficial é constituído por dois regimes: Articulado e Supletivo. No Conservatório estes dois regimes aplicam-se apenas ao Curso Básico (5º ao 9º ano). Tanto o regime Articulado como o regime Supletivo têm um currículo obrigatório, tal como é possível observar na seguinte tabela.

Curso Oficial	Tempo Semanal	Individual/Turma
Instrumento	90 minutos	2 alunos
Formação Musical	90 minutos	Turma
Classe de Conjunto	90 minutos	Turma
Oferta de Escola	45 minutos	Turma

**Tabela 1 - Plano de estudos do Curso Oficial**

Os alunos do Curso Oficial frequentam as disciplinas de Instrumento, FM, Classe de Conjunto e Oferta de Escola, sendo que todas as disciplinas são leccionadas em contexto de turma, com excepção da aula de Instrumento que é leccionada a dois alunos em conjunto.

Todas as aulas acima referidas têm uma duração semanal de 90 minutos, com excepção da disciplina de Oferta de Escola que apenas tem 45 minutos semanais.

Na Tabela 2 é possível observar o plano de estudos do Curso de IM. Salienta-se o facto dos alunos terem 30 ou 45 minutos de aula semanal de Instrumento e 45 minutos na aula de IM e Coro. Refere-se também que 34 alunos do Curso de IM são apoiadas financeiramente pelo Ministério da Educação, através de comparticipação parcial de propina.

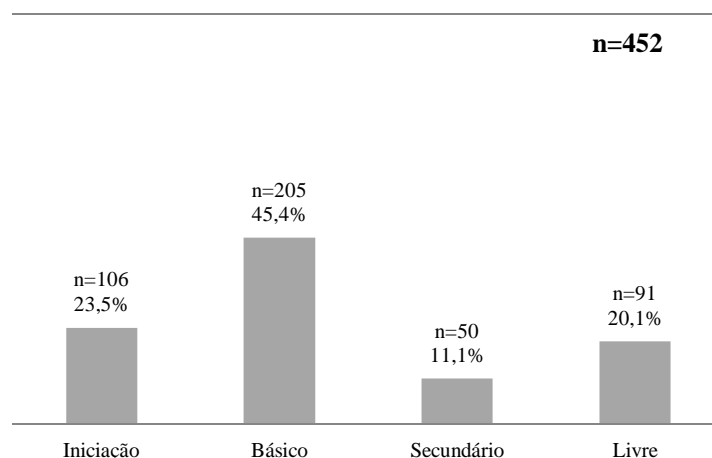
Curso de IM	Tempo Semanal	Individual/Turma
Instrumento	30 ou 45 minutos	Individual
Iniciação Musical	45 minutos	Turma
Coro	45 minutos	Turma

**Tabela 2 - Plano de estudos do Curso de IM**

No Curso Livre os alunos podem escolher as disciplinas em que se inscrevem. Existe uma modalidade dentro do Curso Livre, denominada como Curso Livre Paralelo, em que os alunos têm a possibilidade de fazer o mesmo plano de estudos do Curso Oficial.

#### **1.4. Distribuição de alunos**

No Gráfico 3 é possível observar a distribuição da população escolar por cursos. Salienta-se que, dos 452 alunos inscritos no CMC, cerca de metade estão inscritos no Curso Básico (45,4%) e cerca de um quarto são do Curso de IM (23,5%). Também é possível observar que 20,1% dos alunos frequentam o Curso Livre.



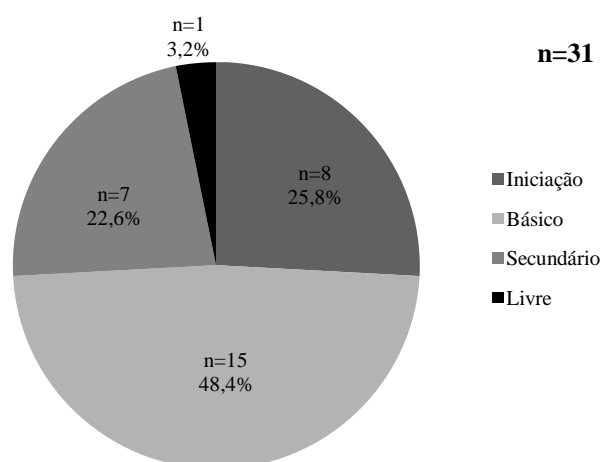
**Gráfico 3 - População escolar distribuída por curso**

Dos 452 alunos inscritos no CMC, 429 frequentam a disciplina de Instrumento. A Tabela 3 mostra a distribuição da população escolar por frequência de instrumentos musicais. Em primeiro lugar podemos observar que existem 19 instrumentos diferentes a serem leccionados no CMC. Tal como podemos verificar, destaca-se o Piano como sendo o instrumento com mais alunos inscritos (29,3%). Em segundo lugar, salientam-se as percentagens de alunos inscritos em Violino (17%) e a Guitarra (14,7%). Constata-se também que os instrumentos com menor procura são o Bombardino, o Contrabaixo, o Trombone e a Viola de Arco, contando apenas com um aluno inscrito.

Instrumento	Número	%
Bateria	11	2,6%
Bombardino	1	0,2%
Canto	12	2,8%
Clarinete	23	5,4%
Contrabaixo	1	0,2%
Fagote	6	1,4%
Flauta	42	9,8%
<b>Guitarra</b>	<b>63</b>	<b>14,7%</b>
Oboé	11	2,6%
Percussão	4	0,9%
<b>Piano</b>	<b>126</b>	<b>29,3%</b>
Saxofone	8	1,9%
Trombone	1	0,2%
Trompa	6	1,4%
Trompete	7	1,6%
Viola de Arco	1	0,2%
<b>Violino</b>	<b>73</b>	<b>17,0%</b>
Violoncelo	29	6,8%
Guitarra elétrica	4	0,9%

**Tabela 3 - População escolar distribuída por instrumento**

No que diz respeito às disciplinas de FM e de IM, existem 31 turmas. Podemos observar no Gráfico 4 a distribuição de turmas por curso. Salienta-se o facto de 48,4% das turmas de FM serem do Curso Básico.



**Gráfico 4 - Turmas de FM distribuídas por curso**

No que diz respeito à IM existem oito turmas (Tabela 4), sendo os alunos distribuídos de acordo com as suas idades.

Nível	Idades <sup>2</sup>	Nº de turmas
Pré IM	5-6	1
IM1	6-7	1
IM2	7-8	2
IM3	8-9	2
IM4	9-10	2

**Tabela 4 - Caracterização das Turmas de IM**

É importante referir que existem 22 turmas de FM no CMC (Tabela 5). A maioria dos níveis de ensino tem 3 turmas, com excepção do 1º Grau (quatro turmas), do 5º Grau (duas turmas) e do 8º Grau (apenas uma turma).

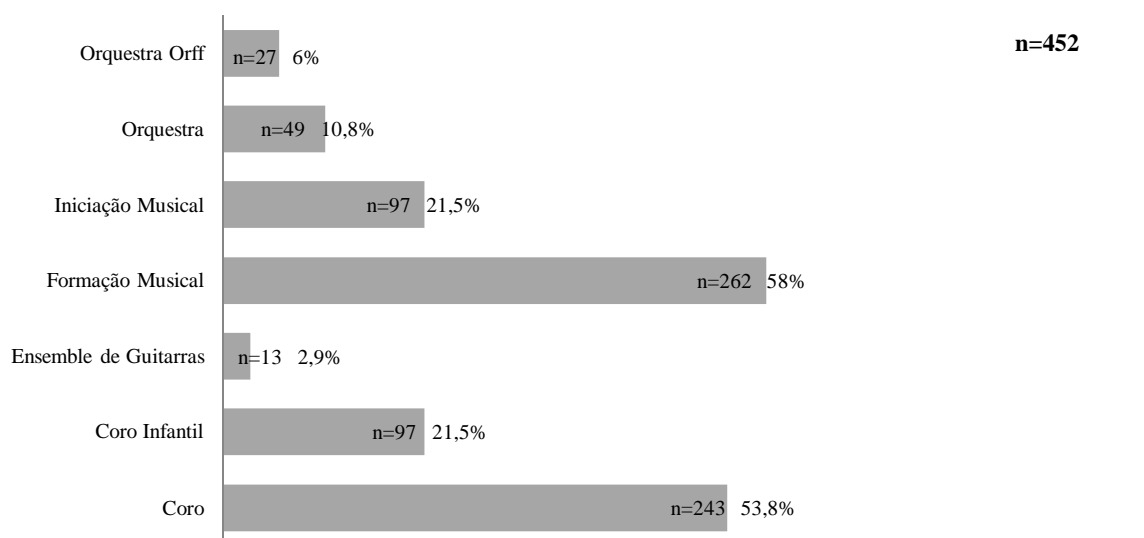
Grau	Nº de turmas
1º Grau	4
2º Grau	3
3º Grau	3
4º Grau	3
5º Grau	2
6º Grau	3
7º Grau	3
8º Grau	1

**Tabela 5 - Número de turmas por graus**

<sup>2</sup> Podem existir alunos com idades não correspondentes ao nível de IM leccionado.

Em relação às Classes de Conjunto, no CMC são oferecidas as seguintes opções: Coro, Coro Infantil, Orquestra, Orquestra Orff e *Ensemble* de Guitarras. Tanto as Classes de Conjunto como as disciplinas de IM e FM são ministradas em contexto de turma.

Através do Gráfico 5 podemos analisar a distribuição dos alunos pelas disciplinas de conjunto.



**Gráfico 5 - Alunos inscritos em disciplinas de conjunto**

Em primeiro lugar, salienta-se o facto da disciplina de conjunto mais frequentada ser a de FM, por 58% dos alunos. Esta situação deve-se ao facto da disciplina de FM ser obrigatória para os alunos do Curso Oficial. É ainda possível observar que 53,8% dos alunos estão inscritos na disciplina de Coro. Refere-se que as disciplinas de IM e de Coro Infantil têm o mesmo número de alunos (21,5%). Por fim, é possível observar que apenas 2,9% dos alunos pertence ao *Ensemble* de Guitarras.



## 2. Caracterização das Turmas

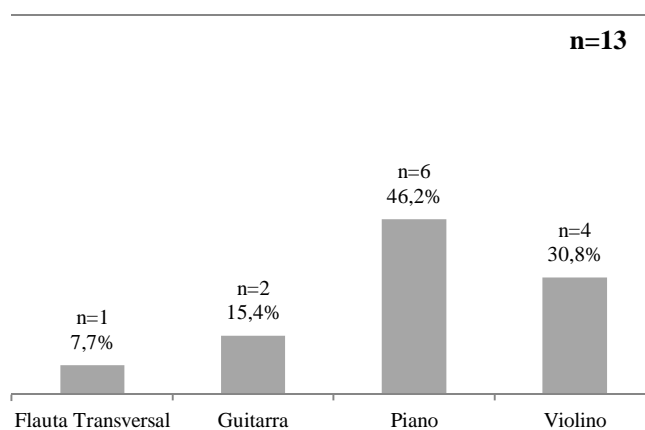
### 2.1. Critérios para a selecção das turmas

Para a realização do estágio foram seleccionadas três turmas, de acordo com os critérios definidos nos Regulamento do Mestrado, segundo faixas etárias e níveis de ensino. Foram então escolhidas as turmas de 3ª IM, 1º Grau e 6º Grau de FM.

### 2.2. Caracterização da Turma A - Iniciação Musical 3

As aulas de IM 3 eram leccionadas às Quintas-feiras das 16:45h às 17:30h. No início do ano lectivo de 2015/2016, a Turma A era constituída por 13 alunas com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. Todas as alunas frequentavam a disciplina de Coro Infantil e de Instrumento. Uma das alunas desistiu no início do 2º Período, tendo a sua vaga sido preenchida por uma nova aluna, no 3º Período.

No Gráfico 6 é possível observar os instrumentos que as alunas da turma referida se encontravam a estudar. Salienta-se o facto de 46,2% da turma ser constituída por alunas de piano. Refere-se ainda que apenas uma aluna (7,7%) era flautista.



**Gráfico 6 - Instrumentos das alunas da Turma A**

Apenas três alunas desta turma estavam inscritas no Curso Oficial. Essas três alunas foram apoiadas financeiramente pelo Ministério da Educação, através de comparticipação parcial de propina.

Na seguinte tabela estão resumidamente descritas algumas das características musicais e comportamentais de cada aluna (Tabela 6).

Aluna	Instrumento	Características
A1	Violino	Tem défice de atenção <sup>3</sup> . Ao longo do ano melhorou a afinação. Apresenta dificuldades rítmicas e de leitura.
A2	Piano	Afinada, dificuldades em manter a pulsação.
A3	Guitarra	Muito tímida, afinada.
A4	Piano	Desistiu no 2º Período. Muito tímida. Facilidades rítmicas e motoras.
A5	Violino	Muito interessada e empenhada. Algumas dificuldades rítmicas e de coordenação.
A6	Flauta	Excelente leitura, afinação e precisão rítmica.
A7	Piano	Afinada, interessada.
A8	Violino	Interessada, muito irrequieta, afinada e com precisão rítmica.
A9	Piano	Afinada, com precisão rítmica e com problemas vocais.
A10	Guitarra	Dificuldades rítmicas, extrovertida e pouco assídua.
A11	Piano	Excelente aluna. Muito atenta e empenhada.
A12	Piano	Dificuldades rítmicas e dificuldades na leitura.
A13	Violino	Afinada, dificuldades rítmicas e dificuldades na leitura.
A14	Piano	Entrou no 3º Período. Muito tímida.

**Tabela 6 - Características das alunas da Turma A**

Em traços gerais esta turma caracterizava-se por ser constituída com alunas muito afinadas, com excepção da A1. As alunas gostavam muito de cantar, mas tinham algumas dificuldades de leitura melódica.

A Turma A era uma turma homogénea em relação à faixa etária das alunas, tendo em conta que tinham entre 7 e 8 anos. Este facto tornou mais fácil o processo de preparação das aulas e da escolha de repertório adequado para o gosto de todas as alunas. No entanto, a turma era constituída por elementos com diferentes experiências musicais (seis das alunas já tinham tido IM anteriormente), tornando por vezes o processo de aprendizagem mais lento, tendo sido necessário repetir conceitos já aprendidos pelas alunas com mais experiência.

Salienta-se que, por vezes, o comportamento das alunas era demasiado eufórico e irrequieto, facto que poderia estar relacionado com o facto da turma ser constituída por 13 raparigas.

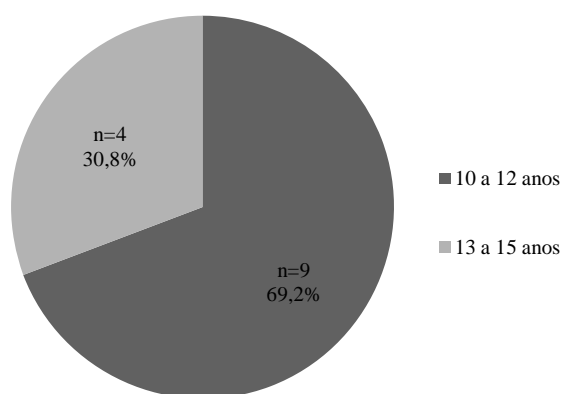
---

<sup>3</sup> Referido pelo Encarregado de Educação no início do ano lectivo (2015/2016).

### 2.3. Caracterização da Turma B - 1º Grau

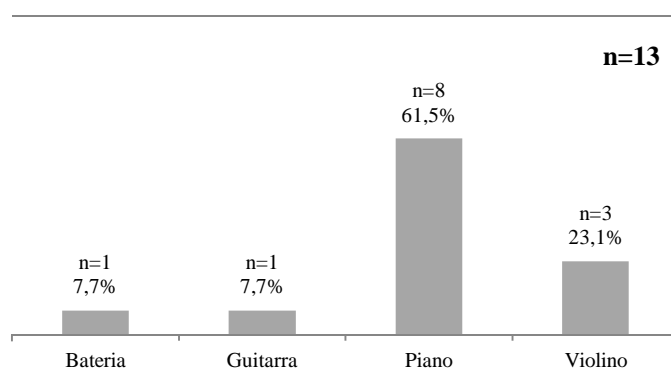
A Turma B era constituída por 13 alunos. Um dos alunos desistiu a meio do ano lectivo, tendo a sua vaga sido preenchida por outro aluno, no início do 2º Período. Esta aula era leccionada aos Sábados das 10h às 11:30h.

Esta turma heterogénea era constituída por alunos de diferentes idades e contextos anteriores de aprendizagem musical. Salienta-se o facto de 30,8% da turma ter entre 13 a 15 anos (Gráfico 7). Apesar da diferença de idades dos alunos, era uma turma unida e com capacidade para trabalhar em grupo. Os alunos mais velhos foram capazes de se adaptar ao repertório utilizado com os mais novos e estes tornaram-se mais responsáveis e autónomos, seguindo o exemplo dos mais velhos. A mesma situação se aplica aos alunos com mais e menos experiência musical.



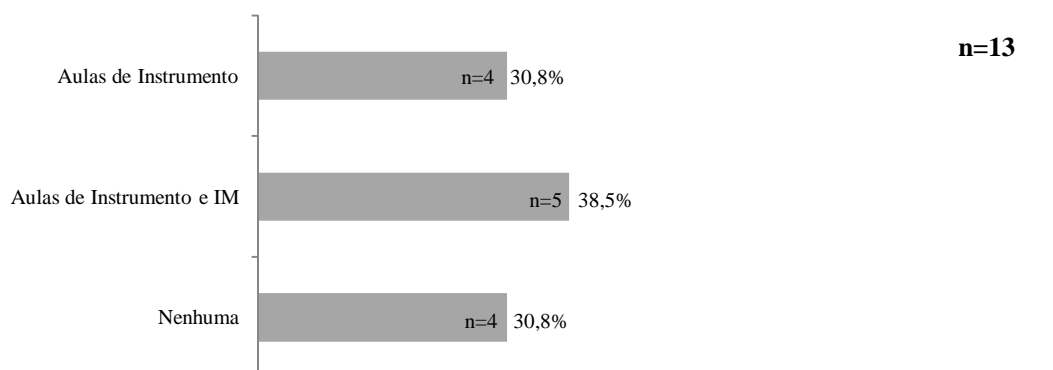
**Gráfico 7 - Idades dos alunos**

No Gráfico 8 é possível observar os instrumentos que os alunos da turma referida se encontravam a estudar. Salienta-se o facto de 61,5% dos alunos estudarem piano. Refere-se que 23,1% dos alunos tocava violino e a mesma percentagem de alunos tocava bateria ou guitarra (7,7%).



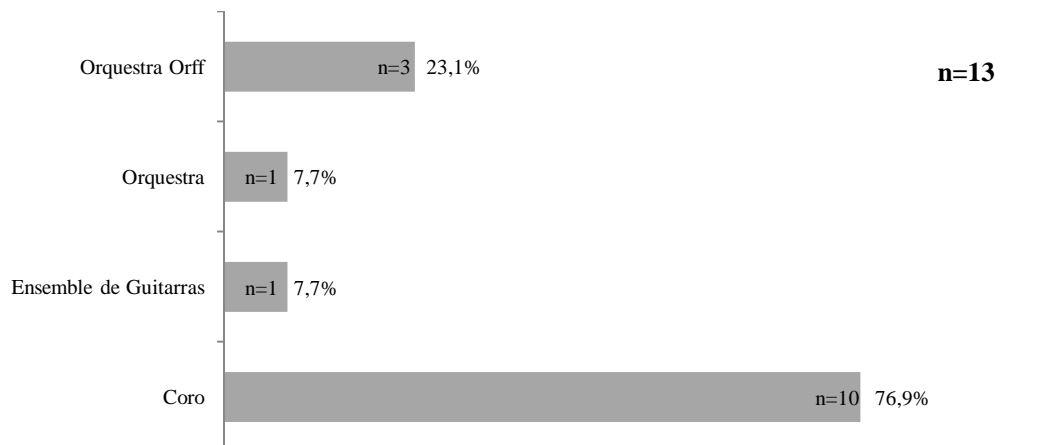
**Gráfico 8 - Instrumentos dos alunos da Turma B**

Foi perguntado aos alunos se antes do ano lectivo em que foi realizado este estágio (2015/2016) já tinham tido aulas de música. No Gráfico 9 é possível verificar as suas respostas. Podemos observar que 30,8% dos alunos nunca tinha tido aulas de música, enquanto 38,5% dos alunos já tinham frequentado as aulas de Instrumento e de IM.



**Gráfico 9 - Experiência musical anterior a 2015/2016**

No seguinte gráfico (Gráfico 10) é possível observar em que disciplinas de Classe de Conjunto os alunos estavam inscritos. Destaca-se o facto de 76,9% dos alunos estarem inscritos em Coro e de 23,1% dos alunos frequentaram a disciplina de Orquestra Orff.



**Gráfico 10 - Classes de Conjunto da Turma B**

Por fim, na Tabela 7, é possível observar as principais características musicais e comportamentais dos alunos desta turma. Salienta-se o facto de ser uma turma muito empenhada e trabalhadora, apesar de alguns dos elementos ainda serem muito desorganizados. Refere-se que a afinação da generalidade dos alunos era boa. Com a Turma B foi possível fazer um bom trabalho durante o ano lectivo, contudo, por ser constituída por 13 elementos, não foi possível a realização de um acompanhamento individual com todos os alunos.

Aluno	Instrumento	Características
A1	Piano	Empenhada, trabalhadora, tímida, afinada, pouco confiante.
A2	Piano	Muito afinada, empenhada, tímida.
A3	Piano	Afinada, extrovertida, dificuldade na leitura.
A4	Violino	Muitas capacidades, muito desorganizado, muito pouco assíduo.
A5	Piano	Empenhado, trabalhador, tímido, está na mudança de voz.
A6	Bateria	Muito afinado, muito trabalhador, excelente aluno.
A7	Piano	Muitas capacidades, muito distraída.
A8	Piano	Défice de atenção <sup>4</sup> , dificuldades rítmicas, boa afinação.
A9	Piano	Desistiu no 1º Período. Muito tímido, muitas dificuldades melódicas, má afinação.
A10	Piano	Muito irrequieta, muito desatenta, pouco trabalhadora.
A11	Piano	Empenhado, apresenta alguns problemas de afinação.
A12	Guitarra	Muito afinada, empenhada, extrovertida, com dificuldades na leitura.
A13	Violino	Evoluiu muito na afinação, muito trabalhadora e empenhada, dificuldades auditivas.
A14	Violino	Muito afinada, empenhada, tímida, pouco confiante. Entrou no 2º Período.

**Tabela 7 - Características dos alunos da Turma B**

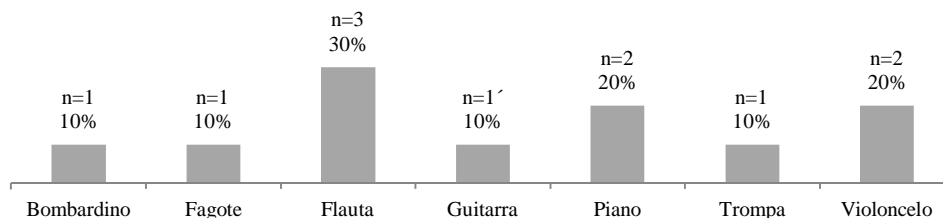
## 2.4. Caracterização da Turma C - 6º Grau

Esta turma era constituída por 10 alunos e era leccionada aos Sábados das 11:30h às 13h. No início do 1º Período estavam inscritos 11 alunos, contudo um dos alunos anulou a matrícula no 2º Período.

---

<sup>4</sup> Referido pelo Encarregado de Educação.

n=10



**Gráfico 11 - Instrumentos dos alunos da Turma C**

Tal como podemos verificar no Gráfico 11, existia uma grande variedade de instrumentos estudados pelos alunos desta turma: sete instrumentos diferentes numa turma de dez alunos. Nesta turma 30% dos alunos estudavam flauta, 20% estudavam piano e outros 20% estudavam violoncelo.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos e frequentavam o Curso Livre Paralelo (Secundário). Regista-se também o facto de todos os alunos frequentarem a disciplina de Coro e 20% da turma terem frequentado a disciplina de Orquestra.

Na seguinte tabela (Tabela 8) é possível observar as principais características musicais e comportamentais de cada aluno.

Aluno	Instrumento	Características
A1	Trompa/Piano	Muito tímida, afinada, com pouca confiança.
A2	Piano	Afinada, com boa leitura, empenhada e trabalhadora.
A3	Fagote	Pouco trabalhador, interessado, com dificuldades a cantar com nome de notas.
A4	Bombardino	Interessado, extrovertido, dificuldades a nível rítmico, e melódico. Pouca confiança.
A5	Violoncelo	Afinada, com boa leitura, empenhada e trabalhadora, com pouca confiança.
A6	Guitarra	Excelente em tudo.
A7	Violoncelo	Interessada, pouco trabalhadora, muitas dificuldades em tudo.
A8	Flauta	Com muitas dificuldades, especialmente na parte escrita. Pouco trabalhadora.
A9	Flauta	Com problemas vocais, pouco trabalhadora e confiante. Apresentava dificuldades rítmicas e de escrita.
A10	Flauta	Muitas dificuldades em tudo. Mostrou maior interesse no 3º Período.

**Tabela 8 - Características dos alunos da Turma C**

Destaca-se o facto de se tratar de uma turma com alunos com pouca confiança nas suas capacidades e com muitas dificuldades na parte escrita. Um dos maiores desafios encontrados a leccionar a presente turma foi o facto de ser constituída por alunos tímidos a cantar, tendo sido por vezes difícil dar *feedback* preciso, de modo a ajudar os alunos a melhorar. Era ainda uma turma com alguma resistência a trabalhos que implicassem muito esforço e repetições, tornando, por isso, o processo de aprendizagem mais lento.

### **3. Práticas Educativas Desenvolvidas**

#### **3.1. Objectivos de aprendizagem**

O papel do professor na aprendizagem musical dos alunos é fundamental. No presente estágio foi elaborado um plano anual que enumera os objectivos gerais da disciplina de FM. O objectivo principal é promover o gosto pela música e contribuir para a aquisição de competências relacionadas com o ritmo, harmonia, melodia e forma. Através da grelha de progressos do CMC, foi possível estabelecer outros objectivos importantes na disciplina de FM, como por exemplo, promover a expressão vocal e a afinação, desenvolver o sentido rítmico e coordenação motora, bem como desenvolver os processos de audição interior e memória auditiva.

#### **3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula**

Na Turma A (IM 3) foi realizado muito trabalho sensorial, com o objectivo de promover a aquisição de competências auditivas, cognitivas<sup>5</sup> e motoras. Foi possível introduzir a leitura, contudo as alunas mostraram alguma dificuldade e resistência a este tipo de actividades.

Algumas actividades sensoriais planeadas para as alunas adquirirem competências auditivas consistiram na imitação de padrões melódicos. Foram também realizadas actividades de reconhecimento auditivo de modos, divisões e cadências.

Memorizaram-se canções com texto, nome de notas ou sílaba neutra, de modo a promover a aquisição de competências cognitivas. A utilização de padrões melódicos, ordenações ou escalas foi frequente nesta aula. A nível rítmico foram realizadas actividades que promoviam o bom desempenho da pulsação, divisão e compasso. Foram também realizadas imitações e improvisações de padrões rítmicos.

As competências motoras foram adquiridas através da entoação de canções com ostinatos rítmicos e dissociações rítmicas, por exemplo, a marcação da pulsação e divisão simultaneamente.

O repertório utilizado foi baseado em canções, lengalengas e rimas infantis.

---

<sup>5</sup> Competências cognitivas - memorização e compreensão da estrutura, forma e relação tonal de uma melodia.



Refere-se ainda que foram realizados vários jogos com propósitos pedagógicos nas aulas da Turma A, de modo a promover o gosto pela música e a sua motivação para a disciplina.

Na Turma B (1º Grau) foi realizado muito trabalho sensorial, com o objectivo dos alunos adquirirem competências performativas, cognitivas, auditivas e motoras. Foram também planeadas actividades que desenvolvessem a facilidade de leitura e foi estimulada a realização de tarefas autonomamente, ou em grupo. O facto de vários alunos já terem frequentado a disciplina de IM e outros a de Instrumento fez com que o processo de aprendizagem fosse mais rápido.

As competências de leitura foram adquiridas através da realização de actividades melódicas e rítmicas. A nível rítmico foram planeadas leituras e dissociações rítmicas. Foram também cantadas leituras melódicas.

Ao nível das competências performativas foi realizada no 2º Período uma audição de FM. Esta permitiu que as capacidades performativas fossem desenvolvidas não só no momento da performance, como em todo o processo de preparação da mesma. Durante o ano lectivo foi também esporadicamente pedido aos alunos que apresentassem repertório estudado na aula de Instrumento para os colegas, ou que apresentassem o repertório estudado em conjunto na aula de FM.

De modo a promover a aquisição de competências cognitivas, foram cantadas ordenações durante todas as aulas, potenciando a compreensão da relação tonal de melodias e escalas. Foram aprendidas muitas melodias por imitação e de memória, desenvolvendo assim as competências cognitivas. Foram realizadas várias actividades que incluíam jogos de audição interior.

As competências metacognitivas<sup>6</sup> foram estimuladas durante as aulas de FM e adquiridas através da realização dos trabalhos de casa pedidos na maior parte das aulas. Alguns alunos mostraram dificuldades na realização autónoma dos trabalhos de casa, especialmente os mais novos e os alunos que não tinham tido nenhum contacto com uma escola de música.

As competências às quais foi dada uma maior importância durante o ano lectivo foram as auditivas. Sendo a disciplina de FM uma disciplina que tem como objecto de trabalho a música é fundamental que o aluno adquira estas competências o mais cedo possível. Durante

---

<sup>6</sup> Competências metacognitivas - realização de tarefas de forma autónoma.

as aulas foram apresentados vários excertos de obras com diferentes conjuntos instrumentais, andamentos e estilos. Através dos excertos apresentados foram realizadas actividades de memorização melódica, rítmica e de reconhecimento tímbrico de instrumentos. Foi também desenvolvido o reconhecimento auditivo de acordes, modos, divisões e cadências.

Na Turma B também foi possível realizar actividades com ostinatos rítmicos, ou dissociações rítmicas. Por exemplo, os alunos frequentemente tiveram que cantar uma melodia aprendida com a marcação da pulsação e divisão em simultâneo.

No que diz respeito ao repertório foram utilizadas canções tradicionais e compostas de vários países, obras para vários conjuntos instrumentais e peças para canto e piano.

Em relação à Turma C (6º Grau), foi realizado trabalho sensorial e de leitura. Foram adquiridas competências auditivas, cognitivas, motoras, performativas, metacognitivas e de leitura.

No contexto da aquisição de competências auditivas, foram realizadas actividades de reconhecimento de divisão do tempo, de modos, acordes, intervalos e timbres. Durante as aulas foram apresentados vários excertos musicais que os alunos analisavam auditivamente e memorizavam, de modo a trabalhar a afinação e a memória musical (competências cognitivas). Foram cantadas ordenações todas as aulas, bem como imitação de padrões melódicos tocados ao piano pela professora com nome de notas ou números.

Para a aquisição das competências motoras foram realizadas dissociações rítmicas.

De modo a desenvolver as capacidades performativas, esta turma também teve a oportunidade de participar na audição de FM onde os alunos apresentaram várias peças estudadas no contexto da disciplina de FM.

Durante o ano lectivo foram adquiridas competências metacognitivas através da realização dos trabalhos de casa autonomamente. No geral, esta turma mostrou alguma dificuldade na aquisição destas competências, pois não realizava um trabalho regular e apresentava uma grande resistência ao esforço.

Por fim, mas não menos importantes, foram adquiridas competências de leitura, tanto a nível rítmico como melódico. Esta turma apresentava uma grande insegurança na leitura de melodias, tendo sido, por isso, preparadas bastantes actividades de leitura de modo a ajudar os

alunos. Foram realizadas actividades de leitura apontada no quadro, leitura de partituras com a voz e com os instrumentos dos alunos e leitura a vozes, sendo o objectivo principal o desenvolvimento da autonomia dos alunos neste processo.

Em relação ao repertório, foram utilizadas obras compostas por variados compositores e para vários conjuntos instrumentais. Foram ainda utilizadas para leitura obras para canto e piano de diferentes épocas.

## **4. Análise Crítica da Actividade Docente**

Neste capítulo foi registada uma avaliação e uma reflexão sobre a actividade docente relativa ao estágio realizado no ano lectivo de 2015/2016. Foram descritas as nove aulas gravadas ao longo do ano, assim como analisadas as estratégias utilizadas em cada nível de ensino.

### **4.1. A observação das aulas**

#### **4.1.1. Turma A - Iniciação Musical 3**

Na turma de 3º ano de IM foram gravadas três aulas leccionadas durante o ano lectivo. Na primeira aula analisada (14 de Janeiro de 2016), cujo plano de aula pode ser consultado no Anexo 1, foram realizadas actividades sensoriais e de leitura. A primeira actividade consistiu em cantar a escala e algumas ordenações, de modo a preparar a leitura melódica seguinte. Após esta tarefa foi então realizada a leitura melódica de uma canção. De seguida, foi entoada a canção com o texto utilizando diferentes palavras e gestos. A nível rítmico, nesta aula foram realizadas imitações, reproduções e identificação de células rítmicas em divisão binária aprendidas anteriormente. Por fim, foi feita a revisão de uma canção já aprendida, sendo desta vez executada com diferentes timbres vocais e modificando o seu carácter.

Na segunda aula, gravada a 18 de Fevereiro de 2016 (Anexo 2), a primeira actividade realizada consistiu na imitação de padrões melódicos de modo a preparar a tonalidade de Mi Maior. Foi ainda utilizada a estratégia da leitura apontada no quadro com o objectivo de preparar a leitura melódica de uma nova canção. Depois de lida a canção foi aprendido o texto sensorialmente. De seguida, foi realizada uma memorização de um cânone com texto. Depois de bem aprendida, a canção foi lida com nome de notas e cantada em cânone pelas alunas. Por fim, foi realizada uma actividade de imitação, reprodução e identificação de células rítmicas de divisão binária.

A última aula foi gravada a 21 de Abril de 2016 (Anexo 3). Nesta aula foram utilizados os mesmos passos que na aula anterior. Foi realizada uma preparação melódica, leitura melódica, memorização de canção e imitação, reprodução e identificação de células rítmicas.

Depois da gravação das aulas referidas foi realizada uma análise das mesmas e uma reflexão sobre a prestação docente. Tornou-se evidente que tinha sido dado pouco *feedback* durante as aulas e que, quando existira, nem sempre fora preciso e concreto. Em todas as aulas deveria

ter sido dado *feedback* em relação à afinação das alunas, pois, por vezes, não estava correcta. A falta de *feedback* fez com que as alunas ficassem mais cansadas.

Outro aspecto a melhorar é o contacto visual com as alunas em actividades onde se utiliza o quadro. Em todas as outras actividades foi estabelecido um bom contacto visual com as alunas, contudo, sempre que existia um trabalho relacionado com o quadro este contacto era perdido.

As instruções dadas nas três aulas foram frequentes e breves mas nem sempre foram claras, o que gerou alguma confusão e perda de tempo.

Refere-se ainda que, por vezes, a correcção dos erros não era imediata tornando-se, por isso, ineficaz, pois o erro persistia mesmo ao fim de algumas repetições.

Por fim, foi ainda apontado pela professora de Didáctica do Ensino Especializado que as actividades rítmicas sensoriais deveriam ser preferencialmente realizadas de pé e com a marcação da pulsação, que, por vezes, era esquecida.

Dado o empenho e a motivação das alunas, por vezes gerou-se algum excesso de protagonismo em que todas queriam desempenhar o papel de professora. Salienta-se que esta turma é apenas constituída por raparigas.

Ainda relacionado com o comportamento das alunas refere-se o facto de algumas alunas chegarem atrasadas a todas as aulas, gerando alguma instabilidade e quebra no ritmo de aula. Sem contar com estas situações, o ritmo de aula foi bastante adequado para o nível da turma.

Resumidamente, através da visualização das aulas da IM foi possível perceber que é preciso melhorar a frequência do *feedback*, corrigir de imediato os erros dos alunos e estabelecer maior contacto visual em actividades de leitura.

#### **4.1.2. Turma B - 1º Grau**

A primeira aula da turma de 1º Grau foi gravada a 9 de Janeiro de 2016 (Anexo 4). Esta aula começou com a entoação da escala de Dó Maior com nome de notas e a realização de algumas ordenações. De seguida, foi realizada uma actividade de leitura apontada na mesma tonalidade, de modo a preparar a leitura de uma canção. Foi realizada ainda uma actividade de imitação e reprodução rítmica em divisão binária e ternária. Em complemento da actividade

anterior foram efectuados pequenos ditados rítmicos como preparação para o teste. Para a parte final da aula foi preparado um exercício de reconhecimento de cadências e uma memorização melódica. Depois de memorizada a melodia os alunos leram-na com nome de notas, cantando com diferentes acompanhamentos harmónicos, com variações rítmicas e de carácter e com descaracterização modal.

Na segunda aula, gravada a 13 de Fevereiro de 2016 (Anexo 5), foi efectuada uma actividade de imitação de padrões melódicos com e sem nome de notas. Foi ainda utilizada a estratégia da leitura apontada, de modo a preparar a leitura de uma canção. Na segunda parte da aula foi realizada uma actividade de grupo, em que os alunos tinham que reconhecer os instrumentos, ou o conjunto instrumental ouvido. Por fim, os alunos foram desafiados a memorizar uma canção a várias vozes.

A última aula gravada foi registada no dia 23 de Abril de 2016 (Anexo 6). Assim como nas aulas anteriores, foi realizada uma actividade de imitação melódica e uma actividade de leitura apontada, de modo a preparar uma leitura melódica. Foram desenvolvidas capacidades rítmicas sensorialmente e através de leitura. Os alunos imitaram, reproduziram, identificaram, leram e escreveram as células aprendidas da divisão binária. De seguida foi memorizada uma melodia que posteriormente foi lida com nome de notas. Foi feita uma revisão de uma música já aprendida pelos alunos com texto e com nome de notas. A aula terminou com uma actividade de reconhecimento auditivo de cadências.

Após a observação e reflexão das aulas anteriormente referidas foi possível perceber que a estrutura das aulas é semelhante tomando-se consciência que os planos das aulas foram estruturados e pensados da mesma forma, tendo apenas o repertório e o nível de dificuldade sido adaptado a cada aula.

Foi também possível observar alguns aspectos a melhorar. Deveria ter havido mais *feedback* e mais contacto visual em actividades que implicassem a utilização do quadro, nomeadamente a leitura apontada. Outro aspecto a melhorar são as entradas dadas aos alunos e uma correcção dos erros mais eficaz. No que diz respeito às instruções, estas devem ser mais claras e precisas e a linguagem utilizada deve evitar termos demasiado coloquiais e a repetição de expressões ou palavras (como, por exemplo, "ok").

Foi observado que o ritmo de aula é bom, levando a que os alunos estejam quase sempre focados na actividade. Esta turma era constituída por alunos entre os 10 e os 15 anos, o que

por vezes foi um desafio para a escolha de repertório a utilizar. As instruções foram breves e frequentes, o que tornou o processo mais rápido, contudo, por ser um grau inicial, os alunos ainda demoravam algum tempo a perceber as tarefas que lhes eram pedidas.

No futuro, os pontos a melhorar são o uso de *feedback*, o contacto visual com os alunos na realização de tarefas que incluam o quadro e uma correcção mais eficaz dos erros dos alunos.

#### **4.1.3. Turma C - 6º Grau**

A primeira aula gravada foi realizada no dia 9 de Janeiro de 2016 (Anexo 7). Esta aula começou com uma actividade de imitação melódica com nome de notas, como preparação da tonalidade de Mi bemol Maior. De seguida foi realizada uma leitura apontada, de modo a preparar a leitura seguinte de uma canção. Foi também efectuado um ditado melódico com o objectivo de preparar ritmicamente a actividade de memorização seguinte, tendo em conta que o ditado tinha o mesmo ritmo que a memorização. No entanto, por falta de tempo, a memorização foi adiada.

Na segunda aula gravada a 20 de Fevereiro de 2016 (Anexo 8) foram utilizados os mesmos passos de preparação para a leitura melódica. De seguida, foi realizada uma leitura melódica que, depois de aprendida, foi cantada em cânone e tocada a vozes com os instrumentos dos alunos. Por fim, foram revistas duas canções e uma dissociação rítmica que seriam apresentadas numa audição de FM realizada no CMC.

Na última aula gravada, dia 30 de Abril de 2016 (Anexo 9), foram realizados exercícios de reconhecimento auditivo e a entoação de arpejos dos acordes de três sons (aumentado, maior, menor e diminuto). Foi ainda escrito um ditado melódico, cuja melodia foi, em seguida, transposta. Por último, foram percutidas duas dissociações rítmicas. O facto de nesta aula apenas estar presente metade da turma, fez com que fosse possível fazer um trabalho mais personalizado e mais intensivo.

Depois da análise e reflexão foi possível perceber que o *feedback* deve ser muito mais frequente e preciso. Os alunos precisam que este *feedback* seja dado, de modo a sentirem-se mais confiantes, especialmente quando se tratam de actividades em que estão a cantar. Deveria ter sido evitada a palavra "Ok", pois não ajuda os alunos a perceber o que podem melhorar. Esta turma é pouco confiante a cantar e por essa razão é um desafio dar *feedback* preciso pois é difícil ouvir todos os alunos.

Foi também possível observar que a correcção dos erros nem sempre foi eficaz e imediata, fazendo com que o erro persistisse nas repetições, tornando o processo de correcção mais difícil.

O ritmo de aula por vezes poderia ter sido mais rápido e as actividades também poderiam ser mais agitadas, de modo a criar mais energia nos alunos.

Por fim, as instruções dadas foram frequentes e breves, contudo, por vezes eram pouco claras, suscitando dúvidas nos alunos e quebrando o ritmo de aula.

No futuro os aspectos a melhorar são o *feedback*, o ritmo de aula, a correcção imediata dos erros dos alunos e o uso de instruções mais claras.

No que diz respeito ao estágio realizado durante o ano lectivo, foi possível perceber através dos planos de aula realizados que poderia ter havido uma sequência mais cuidada nos objectivos planeados de uma aula para a outra, de modo a promover uma melhor aprendizagem para os alunos, especialmente nas actividades de reconhecimento auditivo de acordes, intervalos e cadências. Também ficou claro que o repertório escolhido para as turmas foi diversificado, pertencendo a diferentes épocas e sendo escrito em várias tonalidades.



## 5. Conclusão

Este estágio foi realizado no Conservatório de Música de Cascais em três níveis de ensino - um da disciplina de IM e dois da disciplina de FM -, de modo a ter uma abordagem pedagógica mais completa e abrangente, em termos de faixas etárias, tal como previsto no Regulamento de Mestrado. Teve como alvo as turmas de 3<sup>a</sup> ano de IM, de 1<sup>o</sup> Grau e 6<sup>o</sup> Grau de FM.

A realização de um estágio pedagógico em três ciclos de aprendizagem diferentes - Iniciação, Básico e Secundário - contribuiu para uma importante reflexão pessoal da actividade docente e o consequente desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas realizadas.

Nesta reflexão foi muito importante o processo de auto-análise e auto-avaliação, bem como o *feedback* da professora de Didáctica do Ensino Especializado que auxiliaram substancialmente a percepção dos aspectos a melhorar.

Neste processo os tópicos mais referenciados foram a falta de *feedback*, a falta de contacto visual nas actividades de leitura e a comunicação verbal demasiado coloquial. No entanto, neste processo de avaliação e análise da actividade docente, registaram-se também aspectos positivos dos quais se salienta a relação estabelecida com os alunos, a originalidade nas actividades propostas e a utilização de repertório variado.

O levantamento e a identificação das questões menos positivas permitiu que fossem melhoradas atitudes ao longo do ano lectivo, com repercussões já no presente ano lectivo e na actividade docente futura.

O facto do respectivo estágio incluir a gravação de aulas e a sua visualização possibilitou uma melhor autocritica e reflexão das práticas pedagógicas realizadas. Salienta-se ainda que a preparação e planificação de forma estruturada e fundamentada das mesmas foi essencial para o sucesso das mesmas.

A actividade docente quando é exercida por vocação, é uma constante demanda e procura de como ensinar melhor. Sendo esta actividade desenvolvida ao longo de muitos anos e tendo sido este relatório realizado no início da vida profissional, espera-se que ele seja um impulso e uma contínua fonte de inspiração e de motivação para a futura actividade docente.

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

## **Secção II - Investigação**

### **O impacto da performance na disciplina de Formação Musical na motivação dos alunos**

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

# **1. Descrição do Projecto de Investigação**

## **1.1. Introdução**

No presente projecto de investigação pretende-se caracterizar a postura dos professores de FM do Ensino Especializado da música em Portugal face às práticas performativas nas aulas de FM e o impacto que estas têm na promoção da motivação dos alunos.

Entende-se por performance nesta investigação todo e qualquer momento de apresentação de uma obra ou excerto de obra musical previamente estudado. O aluno pode utilizar o seu próprio instrumento ou a voz e fazê-lo individualmente ou em grupo. A performance pode ter lugar na sala de aula de FM ou noutros locais de apresentação pública.

O interesse por este tema surgiu pelo facto de, no meu percurso académico, ter participado em audições e apresentações no âmbito da disciplina de FM. Em contexto de aula estudei muitas vezes obras que foram apresentadas ao público escolar. Este conjunto de experiências influenciou o meu modo de encarar a disciplina de FM em particular e a música em geral no que diz respeito à performance. Foi também uma das razões que me levou a optar pela actividade profissional de docente.

Para além disso, enquanto professora tenho a percepção que os alunos aderem mais às actividades propostas na aula de FM quando têm a oportunidade de fazer música e especialmente quando esta é realizada em conjunto.

Deste modo, estas experiências enquanto aluna e docente levaram-me a considerar a possibilidade da performance ter uma influência positiva nos níveis de motivação dos alunos. Parece-me, por isso, pertinente conduzir uma investigação sobre o papel da performance no incremento da motivação dos alunos. Com esta investigação gostaria de perceber se outros professores já tiveram experiências semelhantes, quer a dar aulas, quer enquanto alunos.

No seguinte projecto foi definido como objecto de estudo os professores de FM que já tinham leccionado alunos do Curso Básico de música, ou seja, entre o 5º e o 9º anos, também denominados de 1º ao 5º Graus. Os dados recolhidos através das entrevistas e do questionário colocam o seu enfoque neste nível de ensino.

O ideal seria realizar um estudo experimental que pudesse testar se de facto a performance no âmbito da disciplina de FM tem impacto na motivação dos alunos. No entanto, para além da

limitação de tempo para a realização do mesmo, penso que será mais pertinente começar por realizar um estudo que nos faça perceber que actividades performativas são realizadas a nível nacional na disciplina de FM e qual a opinião dos professores sobre o mesmo assunto.

## **1.2. Justificação/Pertinência**

Apesar dos temas performance e motivação serem recorrentes, na literatura consultada não foi encontrada informação sobre a possível influência que a performance tem na motivação no contexto da disciplina de FM, o que reforça a pertinência da investigação que me proponho a realizar.

Ao nível da performance, vários autores enumeram diversas razões pelas quais a performance é importante para a formação de um aluno como músico e como pessoa. Reforçam ainda a importância da performance no autoconceito<sup>7</sup> e no desenvolvimento de capacidades expressivas do aluno (Cardoso, 2009; Lamont, 2002; MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2009; McPherson, 2006). No entanto, na literatura consultada não foram encontradas informações sobre a realização de performance no contexto da disciplina de FM.

No que diz respeito à motivação, vários autores apontam para a sua importância na aprendizagem dos alunos (O'Neill & McPherson, 2002), podendo-se extrapolar os resultados desses trabalhos de investigação à disciplina de FM. Na investigação realizada foi possível encontrar informação sobre a importância da motivação na aprendizagem, várias teorias de motivação (Cavedal, 2005; Costa, 2012) e tipos de motivação intrínseca e extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Num estudo feito por O'Neill e McPherson, a motivação foi considerada como parte integrante da aprendizagem de um aluno ajudando-o no seu desempenho (O'Neill & McPherson, 2002). De acordo com O'Sullivan a importância da motivação é fundamental na aprendizagem afirmando que quando os alunos estão motivados demonstram satisfação em aprender, trabalham arduamente, trabalham durante maiores períodos de tempo, têm elevados níveis de competências cognitivas e desempenho escolar (O'Sullivan, 1997, citado em McPherson, 2006).

---

<sup>7</sup> Conjunto de conceitos, representações e avaliações que um indivíduo tem em relação a si próprio.

Em suma, a música é uma arte performativa e as competências performativas que eram tradicionalmente adquiridas nas aulas de Instrumento podem ser adquiridas nas aulas de FM. Na disciplina de FM já existem professores a terem como objectivo o desenvolvimento de capacidades performativas dos alunos em sala de aula e noutros contextos.

Com esta investigação pretendo averiguar a percentagem de professores que têm como objectivo o desenvolvimento de capacidades performativas em aula de FM e qual a importância desse objectivo no processo de aprendizagem do aluno. As conclusões desta investigação poderão ter impacto nas decisões das direcções pedagógicas e dos professores quando confrontados com problemas motivacionais na sala de aula ou no contexto escolar. Através desta investigação os professores de FM poderão não só consolidar ou modificar a sua percepção em relação ao impacto da performance na motivação, como também poderão obter várias sugestões de actividades performativas referidas pelos participantes dos questionários e entrevistas.

### **1.3. Questão de investigação**

O presente projecto de investigação teve por base a seguinte questão: Qual a opinião dos professores de FM sobre o impacto que a performance na aula de FM tem na motivação dos alunos?

Para além da temática principal "A motivação dos alunos e a performance nas aulas de FM" foram surgindo perguntas relacionadas com a performance e com a motivação: Os professores proporcionam a aquisição de competências performativas na disciplina de FM? Aproximadamente com que frequência? De que modo? Os professores consideram importante o desenvolvimento de competências performativas na aula de FM? Os professores de FM consideram importante a motivação no processo de aprendizagem dos alunos? Os professores consideram que a performance tem impacto na motivação dos alunos?

A possível contribuição do estudo desta temática para uma maior inclusão das práticas performativas na disciplina de FM, assim como as várias questões que foram surgindo no desenho do projecto de investigação, parecem confirmar a pertinência da investigação e a sua importância para quem lecciona a disciplina.

## 2. Revisão da Literatura

### 2.1. Performance

#### 2.1.1. Importância da performance

São vários os autores que reforçam a importância da aprendizagem através da prática (Gumm, 2003; McPherson, 2006; Thomas, 1992). De acordo com McPherson, as crianças "aprendem fazendo"<sup>8</sup> (McPherson, 2006, p. 222), ideia já defendida por Confúcius, cinco séculos a.C.: "Eu ouço e esqueço-me. Eu vejo e lembro-me. Eu faço e percebo"<sup>9</sup> (Confúcius, citado por Gumm, 2003, p. 76). Estas afirmações vêm enquadrar a actividade performativa e realçar a importância de "fazer música", para além de ouvir música. Sublinham, por exemplo, a diferença entre assistir a um concerto ou participar como executante. Tal como Thomas defende, aprender a ouvir música é importante, mas a actividade essencial é "fazer música" (Thomas, 1992). Apesar da música estar disponível em partituras, esta apenas existe em momentos de performance (Blacking, 1990, citado por Thomas, 1992).

Sloboda concorda que, para que a envolvimento de uma pessoa na música seja activa, é necessário haver performance (Sloboda, Lamont, & Greasley, 2009), sendo a definição convencional de "músico" centrada nas suas capacidades de performance no instrumento ou voz (Plummeridge, 1991; Glover, 1993, citado por Lamont, 2002). Num estudo realizado por MacDonald foi perguntado a alunos dos 8 aos 14 anos o que significava ser um bom músico. Nas suas respostas, os aspectos considerados mais importantes foram a performance e o conhecimento musical. Os alunos definiram um bom músico como uma pessoa capaz de tocar um instrumento e fazer música (MacDonald et al., 2009). Abeles et al. referem: "Não deveria haver performance em música? Claro que deveria haver performance; uma pessoa não pode ter música sem performance!"<sup>10</sup> (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1994, p. 295).

Vários autores enumeram diversas razões pelas quais a performance é importante para a formação de um aluno como músico e como pessoa (Cardoso, 2009; Lamont, 2002; MacDonald et al., 2009; McPherson, 2006).

---

<sup>8</sup> No original: "learning by doing".

<sup>9</sup> No original: "I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand".

<sup>10</sup> No original: " 'Shouldn't we have performance in music?' Of course there must be performance; one cannot have music without it!".



Em primeiro lugar, Thomas defende que, tanto para formar um intérprete, como para formar um ouvinte educado, o ensino não deve ser teórico mas sim prático. A essência da música está na performance, não se ensinando a partir de livros e de computadores (Thomas, 1992). Esta opinião foi fundamentada em estudos realizados pelo mesmo autor que investigaram as razões que levaram os alunos a escolher a disciplina de música na escola secundária. Nestes estudos chegou-se à conclusão que os factores determinantes para essa escolha são o gosto pela música, a empatia pelo grupo e o gosto pela performance. Estas razões sobrepõem-se aos factores como as capacidades e competências musicais do aluno (Thomas, 1992).

Outro aspecto que fundamenta a importância da performance está relacionado com o facto dos alunos estudarem mais quando têm uma apresentação pública. Deste modo, de acordo com Cardoso, deve-se aumentar o número de apresentações públicas dos alunos (Cardoso, 2009).

Para além da sua importância para o ensino, salienta-se o facto das performances públicas terem um grande impacto na vida de cada pessoa (Sloboda et al., 2009). Vários autores apontam que as performances públicas podem ter muito impacto na construção da identidade dos alunos enquanto músicos (Hargreaves et al., 2003, citado por Cardoso, 2009; McPherson, 2006). Como justificação, MacDonald refere que o desenvolvimento da identidade musical deve-se ao facto da preparação da performance ser feita através da tomada de decisões (MacDonald et al., 2009).

Para além disso, a literatura indica que a performance é um forte contributo para a consolidação da identidade pessoal (Cardoso, 2009; MacDonald et al., 2009; McPherson, 2006). Neste contexto, a investigação de Cardoso sugere que as experiências performativas podem mudar a imagem que o aluno tem de si próprio, ou seja, o seu autoconceito (Cardoso, 2009). MacDonald acrescenta que o desenvolvimento de aspectos de identidade pessoal não acontece apenas na performance, mas também quando o aluno está envolvido em actividades musicais enquanto espectador (MacDonald et al., 2009).

Dowling e Harwood concordam que todas as pessoas precisam de fazer música, de modo a desenvolver as suas capacidades, seja essa actividade musical uma performance mais ou menos formal. Considera assim que, tanto um concerto público, como a participação num coro da igreja são experiências de algum modo performativo que desenvolvem as capacidades pessoais (Dowling & Harwood, 1986).

Segundo Abeles et al. "Para os músicos profissionais a performance é tanto um objectivo como um meio. No entanto, para os alunos de música, essa mesma actividade performativa deve ser um meio com o objectivo último de uma melhor aprendizagem musical"<sup>11</sup> (Abeles et al., 1994, p. 294).

Em suma, assumindo que não existe música sem performance, fica reforçado neste capítulo pela abordagem dos diferentes autores que a performance é fundamental no desenvolvimento musical e pessoal do aluno. A performance tem influência tanto na construção da identidade, como na aquisição de competências musicais específicas. Sublinha-se assim que toda a aprendizagem musical fica enriquecida se for acompanhada por experiências performativas.

### **2.1.2. Importância da performance em grupo**

Sendo esta investigação realizada no âmbito da área de especialização de FM, e funcionando esta disciplina em turmas, é importante analisar o que os autores afirmam sobre a importância da performance em grupo. Na literatura consultada, é mencionado que a observação e a imitação constituem um modo de aprendizagem por excelência na área da música. Nos jogos e nas actividades didácticas as crianças observam os colegas e vão aprendendo através de um processo de imitação (Marsh & Young, 2006; McPherson, 2006). Esta interacção entre os alunos também é importante na aprendizagem musical, tendo em conta que uma das principais características da performance musical é a interacção social. De acordo com Marsh e Young "A música é uma razão para tocar/brincar/jogar com outros"<sup>12</sup> (Marsh & Young, 2006, p. 290).

Esta interacção social é apontada por vários autores como sendo uma vantagem da performance em grupos (Dowling & Harwood, 1986; Marsh & Young, 2006; Thomas, 1992).

Segundo Dowling e Harwood, cantar e tocar em conjunto permitem mais facilmente a coesão de um grupo e tornam-se inclusivamente geradoras de vínculos sociais (Dowling & Harwood, 1986).

---

<sup>11</sup> No original: "For the applied musician, performing is both the end and the means. However, for school students performing should be the means, with the learning of music the ultimate goal".

<sup>12</sup> No original: "Music is a means for playing with others".

De acordo com Thomas, quando os alunos trabalham em grupo, desenvolvem um sentido de pertença a uma comunidade (Thomas, 1992). Para além disso, a partilha das preferências musicais influencia a formação das relações de amizade dentro dos grupos e a sua continuidade (Tarrant et al. 2002 citado por MacDonald et al., 2009).

Apesar de Lamont concordar que esta interacção social “permite que as crianças se definam em relação aos outros”<sup>13</sup>, salvaguarda que a reacção dos alunos não é uniforme pois, enquanto que para alguns alunos a aula de música ajuda no desenvolvimento do sentido de grupo, para outros, acentua a noção de diferença (Lamont, 2002, p. 56).

Para além dos factores sociais, a performance em conjunto, tal como é habitual nas escolas de música, pode aumentar e desenvolver o interesse pela música e requer a capacidade de trabalhar em conjunto.

Assim, para os alunos menos avançados a participação em grupos de música permite aos alunos terem as primeiras experiências de performance, estarem envolvidos e conhecerem novas pessoas, fazendo com que a música tenha simultaneamente uma componente artística e social (Thomas, 1992).

## **2.2. Motivação**

### **2.2.1. Conceito**

A definição do conceito de motivação é essencial para entender a sua importância no processo de aprendizagem do aluno. Este conceito é pluridisciplinar e muito abrangente, sendo possível encontrar na literatura várias definições do mesmo. No entanto, todos os autores concordam que a motivação é o impulso que nos define uma direcção de comportamento ou atitude (Abeles et al., 1994; Austin, Renwick, & McPherson, 2006; Cavedal, 2005; Costa, 2012; Houaiss, 2003).

De acordo com Houaiss, a motivação é um "conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direcção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da actividade individual" (Houaiss, 2003, p. 2551). Já Brophy considera que "A motivação é um conceito teórico que explica a iniciação, direcção, intensidade e persistência do

---

<sup>13</sup> No original: “Music clearly does enable children to define themselves in relation to others”.

comportamento que tem um objectivo definido"<sup>14</sup> (Brophy, 1998, citado por Austin et al., 2006, p. 213). Segundo Abeles, Hoffer e Klotman, a motivação pode ser entendida como a energia que o aluno coloca na aprendizagem com a sua mudança de atitude estimulada pelo professor (Abeles et al., 1994).

Há autores que aprofundam e complementam este conceito fazendo a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca (Abeles et al., 1994; Hallam, 2002; Runco, 2005).

Segundo Amabile, a motivação intrínseca implica realizar uma actividade cujo o objectivo é o interesse e satisfação ao aluno através da mesma (Amabile, 1990, citado por Runco, 2005). Deci e Ryan acrescentam que a motivação intrínseca é baseada nas necessidades inatas e orgânicas de competência e autodeterminação, fornecendo a energia para procurar e tentar novos desafios (Deci & Ryan, 1985, citado por Hallam, 2002). De acordo com Abeles, a motivação intrínseca nasce da vontade e do propósito dos alunos em concretizar a actividade, por razões próprias (Abeles et al., 1994).

Por outro lado, a definição de motivação extrínseca dada por autores como Hallam e Runco, tem o seu foco numa recompensa exterior à actividade (Hallam, 2002; Runco, 2005). Rubin-Rabson revela que as recompensas ou factores extrínsecos não são necessariamente eficazes para motivar os alunos a estudar (Rubin-Rabson, 1941, citado por Hallam, 2002). Apesar disso, muitas escolas promovem a motivação extrínseca em vez da motivação intrínseca (Thomas, 1992).

Thomas afirma que no programa curricular das escolas públicas, a disciplina de música é das disciplinas com menos pressão externa, o que faz com que os alunos desenvolvam uma maior motivação intrínseca para essa área curricular. Acrescenta ainda que a motivação intrínseca, mais do que a extrínseca, é crucial para a continuidade no estudo da música (Thomas, 1992).

Hallam afirma que os alunos ao longo do seu processo de aprendizagem são motivados intrínseca e extrinsecamente de forma alternada. As diferentes razões que os levam a realizar as actividades vão tendo naturezas diferenciadas ao longo do seu percurso escolar. Verifica-se que esta situação não é uma realidade estanque e fixa, mas um processo evolutivo (Hallam, 2002).

---

<sup>14</sup> No original: "Motivation is a theoretical construct used to explain the initiation, direction, intensity, and persistence of behaviour, especially goal-directed behaviour".

Dado o grande número e diversidade de modelos teóricos existentes sobre a motivação, nos seguintes parágrafos serão descritas as teorias mais citadas na literatura consultada como sejam: teoria da atribuição<sup>15</sup>, teoria da auto-eficácia<sup>16</sup>, teoria da autodeterminação<sup>17</sup> e teoria da expectativa *versus* valor<sup>18</sup>, caracterizadas nos parágrafos seguintes.

#### *Teoria da atribuição*

Este modelo teórico relaciona a motivação com as causas que o aluno atribui aos seus sucessos e falhas (Cavedal, 2005; Costa, 2012; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Thomas, 1992; Urdan & Turner, 2005). De acordo com este modelo teórico, o aluno tem uma melhor aprendizagem quando atribui as seus sucessos e falhas a "causas internas, instáveis e controláveis" (Cool, 1996, citado por Cavedal, 2005).

#### *Teoria da auto-eficácia*

De acordo com este modelo teórico a convicção que o aluno tem sobre o sucesso numa tarefa afecta o resultado da mesma (Cavedal, 2005; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Urdan & Turner, 2005). Assim, para o aluno estar motivado, precisa de estar convicto da sua capacidade para a realização de uma actividade e acreditar que o esforço o vai levar ao resultado esperado (Cavedal, 2005).

#### *Teoria da autodeterminação*

Este modelo teórico baseia-se no pressuposto que, para estar motivado, o aluno precisa de satisfazer "necessidades psicológicas básicas, ou seja, necessidades de autonomia, competência e de pertencer ou estabelecer um vínculo" (Cavedal, 2005, p. 38). Explica ainda os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

---

<sup>15</sup> No original: "Attribution Theory".

<sup>16</sup> No original: "Self-efficacy Theory".

<sup>17</sup> No original: "Self-Determination Theory".

<sup>18</sup> No original: "Expectancy-value Models".

### *Teoria da expectativa versus valor*

Esta teoria baseia-se na expectativa que o aluno tem para realizar uma certa tarefa e o valor e importância que ele lhe atribui (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Urdan & Turner, 2005). De acordo com esta teoria as expectativas e o valor que o aluno coloca na actividade vão determinar o seu envolvimento e a sua motivação (Costa, 2012).

Salienta-se o facto de todas estas teorias terem em comum o pressuposto que "a motivação envolve energia, direcção e persistência" (Cavedal, 2005, p. 37).

#### **2.2.2. Importância da motivação na aprendizagem dos alunos**

Vários autores defendem a importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos. As razões que apresentam relacionam-se com o impacto positivo que a motivação tem no aluno: maior progresso e maior sucesso do aluno, (McPherson, 2001, Maehr et al., 2002 citado por Cardoso, 2007), melhor desempenho e aprendizagem (O'Sullivan, 1997 citado por McPherson, 2006), mais prática e trabalho (Hallam, 2002) e valorização do esforço (Thomas, 1992).

Cardoso refere que "com motivação interna os alunos tendem a progredir mais rapidamente" (McPherson, 2001; Maehr et al., 2002, citado por Cardoso, 2007, p. 12) e acrescenta que a motivação é crucial para o sucesso no processo de aprendizagem (Cardoso, 2007).

Hallam sublinha que a motivação está ligada à prática, sendo que esta é fundamental no processo de aprendizagem do aluno (Hallam, 2002). Isto é, quando um aluno está motivado trabalha mais arduamente e é mais persistente no estudo por períodos mais longos de tempo, o que o leva a um melhor desempenho (O'Sullivan, 1997 citado por Austin et al., 2006). Num estudo realizado por Thomas foi demonstrado que os alunos do Curso Secundário que valorizam o esforço estavam mais motivados. O autor refere ainda que as competências motivacionais do professor devem incentivar o aluno a valorizar o referido esforço mais do que as capacidades inatas (Thomas, 1992).

### **2.2.3. Factores que influenciam a motivação**

Na literatura consultada são referidos vários factores de origem externa e interna que influenciam a motivação.

De origem externa salientam-se o papel da família e acompanhamento dos pais, o meio envolvente e diferentes experiências e idade dos alunos (Hallam, 2002; Lamont, 2002; McPherson, 2006). Hallam salienta que a família é determinante nos estímulos musicais nos primeiros anos de vida (Hallam, 2002). As crianças que provêm de famílias onde outras pessoas estão envolvidas em actividades musicais estão mais propícias a desenvolverem atitudes positivas em relação à música (Lamont, 2002). Para além disso, é ainda referida por McPherson a importância do acompanhamento dos pais. Segundo o autor, este acompanhamento tem uma influência positiva na motivação da criança ao longo do processo de aprendizagem (McPherson, 2006). Lamont acrescenta que a idade tem influência na motivação, no sentido em que as experiências musicais ocorridas até aos sete anos ajudam e fortalecem a identidade musical da criança (Lamont, 2002).

Como um factor motivacional de natureza interna, vários autores referem o autoconceito (Hallam, 2002; Lamont, 2002; McPherson, 2006). Cardoso afirma que "(...) a motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios" (Cardoso, 2007, p. 13). Outros autores acrescentam que a percepção que o aluno tem das suas capacidades influencia directamente a sua motivação (MacDonald et al., 2009).

Hallam conjuga os vários conceitos expostos afirmando que a motivação dos alunos depende de muitos factores relacionados com as características do aluno e o seu ambiente (Hallam, 2002).

Thomas acrescenta que o processo mental do aluno face a uma actividade é determinante para manter os níveis de motivação na aprendizagem da música. Assim, a motivação "para fazer o melhor"<sup>19</sup> ou "apenas desfrutar,"<sup>20</sup> em oposição a "ser melhor do que"<sup>21</sup> o colega, pode ser não apenas desejável, mas essencial para manter a motivação contínua dos alunos em música (Thomas, 1992, p. 430).

---

<sup>19</sup> No original: "To do one's best".

<sup>20</sup> No original: "Just enjoy".

<sup>21</sup> No original: "Being better than".

Segundo Abeles, a motivação é otimizada quando os alunos se comprometem com a tarefa pelas referidas razões internas em vez de razões externas a si próprios, ou seja, com uma compensação exterior. Ainda de acordo com o mesmo autor, os níveis de motivação aumentam quando o aluno encara a actividade como um desafio, mas ao mesmo tempo sente-se capaz de a concretizar. Refere ainda que a motivação dos alunos é otimizada quando estes colocam o foco da sua atenção na actividade em si, não dando tanta importância à avaliação que os outros fazem do seu desempenho (Abeles et al., 1994).

#### **2.2.4. Como potenciar elevados níveis de motivação**

A motivação envolve muitos conceitos do âmbito da psicologia, tais como a auto-imagem, as expectativas e o desempenho, a sensação de competência, ou a cooperação e a criatividade (Olsson, 1997).

A expectativa e o objectivo estipulados em cada tarefa são factores importantes para gerar motivação nos alunos. Definir bem os objectivos e gerir as expectativas dos alunos contribui para manter níveis elevados de motivação (Abeles et al., 1994). Quando um aluno tem expectativas de que pode ter sucesso numa actividade, isso gera maiores níveis de motivação. Pelo contrário, quando um aluno tem medo de errar, ou de falhar, e tem expectativas negativas em relação à actividade a realizar, torna-se mais difícil gerar motivação.

Outro conceito que surge neste contexto é o do retorno ou *feedback*. Hallam refere que o *feedback* tem um papel importante na motivação (Hallam, 2002). Através da observação de aulas concluiu-se que a quantidade e o equilíbrio de *feedback* negativo e positivo dado aos alunos, está associada à percepção da motivação geral da turma, por parte do aluno (Austin et al., 2006). Desta forma, o professor torna-se um elemento altamente responsável pelo nível de motivação da turma, sobretudo através do *feedback* que vai dando. De acordo com Hallam, o tipo e a qualidade do *feedback* utilizado pelo professor na aula influencia os níveis motivacionais do aluno.

Entwisle afirma que a necessidade de realização pessoal é um factor importante de motivação para os alunos (Entwisle, 1972, citado por Hallam, 2002).

Para manter os níveis elevados de motivação intrínseca, Urdan e Turner sugerem que o professor proponha desafios adequados às capacidades dos alunos e escolha um repertório relacionado com os seus interesses e preferências (Urdan & Turner, 2005).



### **2.2.5. Importância das competências motivacionais do professor**

Segundo Thomas, tanto o conhecimento musical do professor como as suas competências motivacionais são importantes no processo de ensino, ou seja, para além dos conteúdos técnicos que deve dominar, o professor deve investir também em estratégias motivadoras. Numa investigação feita por Teachout, foi perguntado a dois grupos de docentes (mais experientes e menos experientes) quais eram as competências mais importantes que um professor deveria ter. Os dois grupos concordaram que a motivação e a confiança eram extremamente importantes para o sucesso inicial do professor (Teachout, 1997), tendo qualificado o "ser capaz de motivar os alunos"<sup>22</sup> como o segundo item qualificado mais importante para um ensino musical de sucesso. Salienta-se ainda que o item qualificado como mais importante num ensino musical de sucesso para o grupo de professores mais experientes foi o "ser capaz de manter o comportamento dos alunos"<sup>23</sup> e para o grupo dos professores com menos experiência é a "maturidade e o autocontrolo"<sup>24</sup> (Teachout, 1997, p. 45).

Urdan e Turner salientam que para os professores atingirem o objectivo de ter alunos motivados, não devem focar-se de forma prioritária na pontualidade, num melhor comportamento dos alunos, nem na realização das tarefas da aula, mas antes na promoção da aquisição de competências dos alunos e na melhoria das suas capacidades (Urdan & Turner, 2005).

Asmus (1989) concluiu que o professor é possivelmente a componente motivacional mais importante do processo de ensino/aprendizagem (Asmus, 1989, citado por Abeles et al., 1994).

## **2.3. Relação entre performance e motivação**

A performance e a prática musical na vida profissional de um músico são, de acordo com Hallam, muito importantes. A autora salienta que é necessário muito tempo de estudo para a preparação de uma performance pública, e que são necessários altos níveis de motivação para que o músico a consiga concretizar (Hallam, 2002).

---

<sup>22</sup> No original: "Motivate students".

<sup>23</sup> No original: "Maintain student behaviour".

<sup>24</sup> No original: "Mature (Self-control)".

Por outro lado, vários autores afirmam que a performance tem impacto na motivação dos alunos (Araújo, 2010; Cardoso, 2009; Hallam, 2002).

Num estudo realizado por Figueiredo, em que o objectivo era verificar o nível motivacional dos alunos de um Curso Superior de música, os resultados apontaram a performance como a actividade que gera mais motivação, por comparação com o estudo e o ensino do instrumento (Figueiredo, 2009 citado por Araújo, 2010). Num outro estudo realizado por Cardoso foi comprovada a relação entre o número de performances realizadas pelos alunos durante o ano e a sua atitude perante uma nova situação performativa. Com base neste estudo foi possível observar que os alunos com experiências performativas têm mais vontade de repetir a experiência. Pode-se afirmar que a própria actividade performativa pode gerar motivação nos alunos (Cardoso, 2009).

O mesmo autor provou também que a performance musical influencia a motivação dos alunos, pois uma apresentação pública bem sucedida contribui para o desenvolvimento da auto-estima e o autoconceito. No entanto, a apresentação mal sucedida pode impossibilitar a motivação intrínseca (Cardoso, 2009).

Clark et al. salientam que, para os músicos, a performance em si é um factor de grande motivação (Clark, Williamon, & Lisboa, 2007) e pode produzir a motivação intrínseca (Cardoso, 2009).

Alguns autores explicam que a origem da ligação entre a performance e a motivação está relacionada com o factor emoção (Juslim, 2009). Segundo Juslim a emoção influencia a performance de muitas maneiras. As emoções estão presentes na motivação do intérprete e na escolha do repertório. A própria interpretação e a concentração verificadas na performance, bem como o momento em si da performance são, de acordo com o autor, influenciados pelas emoções (Juslim, 2009). Caso o equilíbrio entre a experiência performativa e o stress emocional sentido anteriormente seja negativo então a probabilidade da performance gerar motivação intrínseca é menor. Tendo em conta que a motivação intrínseca é necessária no processo de aprendizagem do aluno, nomeadamente na aquisição de competências, essa experiência negativa pode levar o aluno a iniciar um processo de desistência (Cardoso, 2009).

De acordo com Weiner, a auto-análise de sucesso ou falha por parte da própria pessoa influencia a sua motivação (Weiner, 1986 citado por Hallam, 2002).

Outro factor indicado na literatura está relacionado com o papel dos pais. De acordo com Hallam a supervisão dos pais durante a infância e a adolescência pode ser benéfica no que diz respeito ao desempenho performativo, mas pode não desenvolver a motivação intrínseca do aluno.

É referido ainda que a motivação existente no processo de "fazer música" é determinada pelas interações entre o aluno e o seu meio envolvente (Hallam, 2002).

Neste contexto, Hallam acrescenta que há casos de músicos em que a motivação extrínseca ajuda a criar o incentivo para o próprio estudo. A existência de uma performance pública e a sua preparação constituem um impulso para o estudo, ajudando a criar estratégias para controlar os níveis de ansiedade e melhorar todo o desempenho performativo.

Apesar de ter sido referido pelos autores citados que a performance está relacionada com a motivação dos alunos, salienta-se que nenhum estudou esta relação no contexto específico da disciplina de FM, o que atesta sobre a pertinência da investigação desenvolvida no âmbito deste estágio.

### **3. Metodologia de Investigação**

#### **3.1. Metodologia**

Esta investigação é de carácter exploratório sendo um primeiro contributo para a compreensão da temática escolhida (Gray, 2004). Foram analisadas as opiniões e valorizadas as experiências de professores de FM do Ensino Especializado da música em Portugal. Para isso, foram recolhidos dados de origem qualitativa e quantitativa utilizando métodos mistos (Gray, 2004). A recolha de dados foi realizada através da elaboração de um questionário dirigido ao maior número possível de professores de FM de todo o país, de modo a que os dados obtidos fossem significativos. Para além disso, foram realizadas entrevistas que permitissem complementar a informação recolhida nos questionários preenchidos.

#### **3.2. Métodos de recolha de dados**

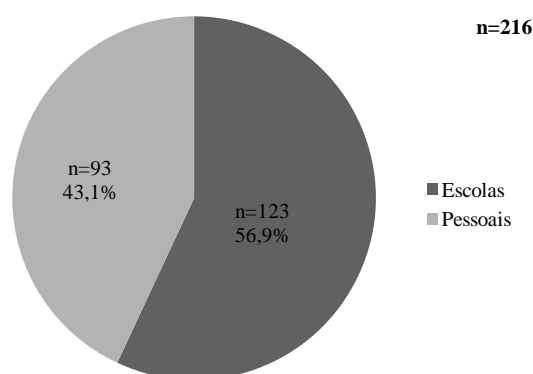
A recolha de dados foi realizada através da elaboração de um questionário e de entrevistas a vários professores de FM a nível nacional. O questionário foi elaborado através de um formulário do *Google Docs*, de modo a poder ser divulgado electronicamente.

No questionário referido as temáticas principais abordadas foram: a regularidade da utilização da performance em sala de aula e a sua importância; as competências adquiridas no contexto da disciplina de FM; a importância da motivação no processo de aprendizagem e o impacto da performance na motivação dos alunos. Os participantes foram também questionados sobre as suas experiências performativas enquanto professores de FM, descrevendo o repertório e o contexto escolhido para a realização de momentos performativos na disciplina de FM.

O questionário incluiu por várias questões fechadas e duas questões abertas permitindo aos participantes acrescentarem informações relevantes sobre o tema (Gray, 2004). Foram feitas perguntas do tipo "categórico", isto é, com apenas duas alternativas, por exemplo sim e não. Também constaram perguntas de "resposta curta", onde é pedida como resposta apenas uma palavra ou uma frase breve, como por exemplo, quando os participantes seleccionam a opção "Outra" numa pergunta com várias alternativas de resposta. Houve um terceiro tipo de perguntas com "respostas por ordenação", como por exemplo: "Ordene as competências segundo o seu trabalho em aula: 1 - trabalho mais, 7 - trabalho menos". Constaram ainda perguntas com "resposta em escala", como por exemplo: "De 1 a 10 como caracteriza a sua utilização de competências performativas?" Por fim, foi ainda constituído por duas perguntas

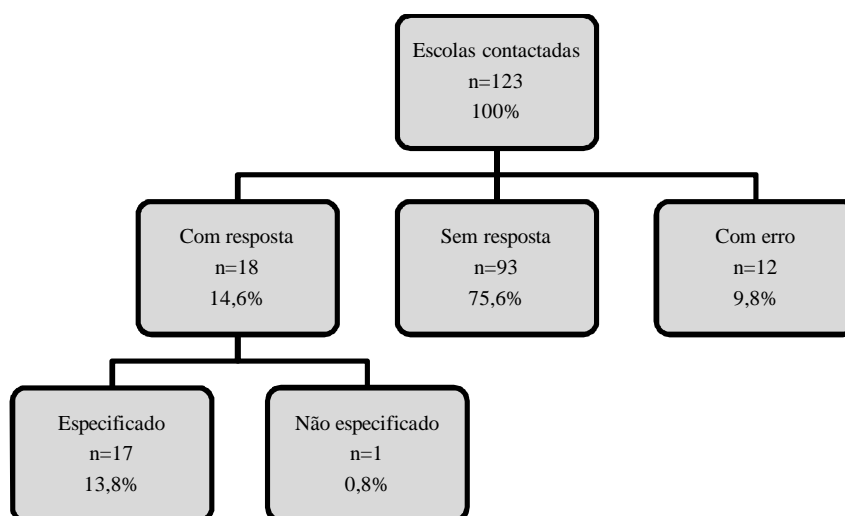
abertas. Na primeira o participante era convidado a justificar a sua resposta e na segunda o participante podia acrescentar alguma informação importante ou a sua opinião sobre a investigação (Afonso, 2005; Gray, 2004).

A distribuição deste questionário foi realizada via e-mail de modo a chegar a um representativo número de professores de FM a nível nacional. Tal como é possível observar no Gráfico 12, o e-mail foi enviado para 216 contactos, nomeadamente 123 contactos de direcções pedagógicas de escolas do Ensino Especializado da música e 93 contactos pessoais de colegas e professores de FM.



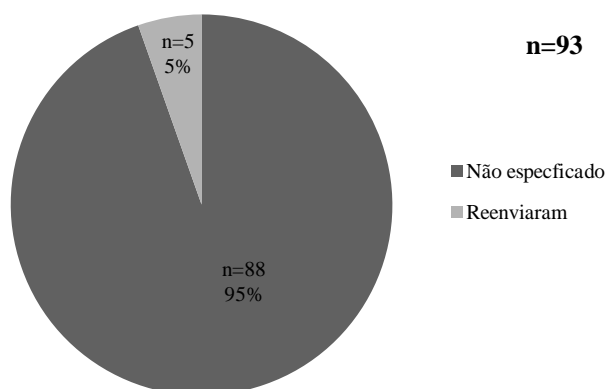
**Gráfico 12 - Participantes contactados para o preenchimento do questionário**

Dos 123 contactos feitos a escolas, salienta-se o facto de 75,6% não responder ao e-mail enviado (Diagrama 1). Apenas 14,6% das direcções pedagógicas das escolas contactadas responderam ao e-mail, sendo que, tal como pedido, a sua maioria especificou o número de professores para os quais o encaminhou, com excepção de uma escola contactada. As escolas contactadas que responderam, reenviaram o e-mail para 80 professores.



**Diagrama 1 - E-mails enviados para escolas**

Foram enviados e-mails para 93 contactos pessoais de professores de FM (Gráfico 13). Dos mesmos contactos, apenas 5,4% reenviou o e-mail para mais 45 professores.



**Gráfico 13 - E-mails enviados a contactos pessoais**

Deste modo, estima-se que o questionário tenha sido enviado no total para 328 contactos de e-mail. Isto é, 111 contactos de escolas reenviaram o e-mail para 80 professores e os 93 contactos pessoais encaminharam para mais 45.

Para além da divulgação por e-mail, este questionário foi também apresentado na rede social *Facebook*, sendo, por isso, impossível de contabilizar o número de professores que tiveram acesso ao mesmo.

O questionário esteve *online* de 13 a 28 de Janeiro de 2016. Pode ser consultado no Anexo 10.

Foram ainda realizadas entrevistas semi-estruturadas (Robson, 1993) a nove professores de FM. Estes participantes leccionavam em escolas do Ensino Especializado, maioritariamente de Lisboa ou áreas próximas (Almada e Cascais, por exemplo), lecionando os restantes nos distritos de Braga, Porto e Setúbal. Todos leccionavam em escolas com autonomia e paralelismo pedagógico e tinham perfis variados quanto à prática performativa nas suas aulas de FM.

O guião da entrevista (Anexo 11) incluía 4 ou 5 perguntas cuja ordem era adaptada a cada participante. Para além disso, no decorrer da entrevista, foram incluídas novas perguntas.

Foram realizadas perguntas relacionadas com a actividade dos docentes, com a regularidade da utilização da performance na sala de aula, a importância dada à performance, assim como a sua opinião sobre a possível relação entre a realização de actividades performativas e a

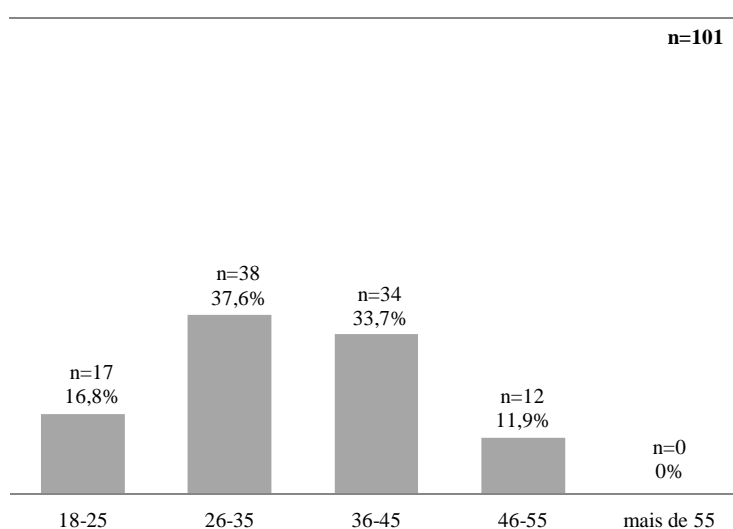
motivação dos alunos. Pontualmente foram realizadas outras perguntas relacionadas com as respostas dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre 30 de Dezembro de 2015 e 26 de Janeiro de 2016.

### 3.3. Participantes

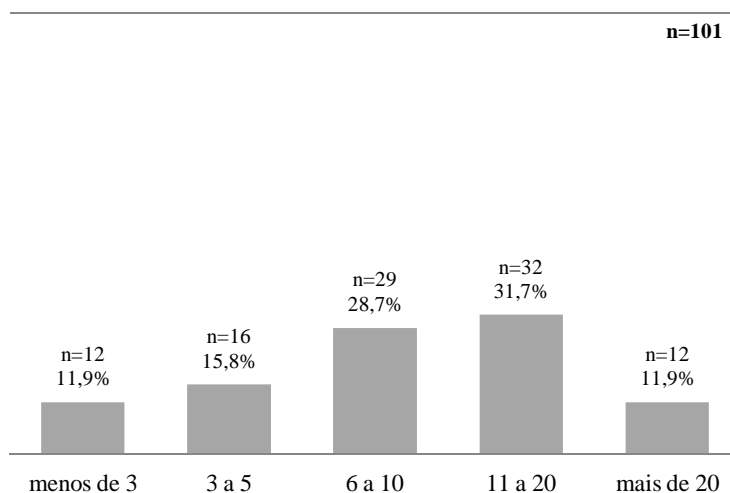
#### 3.3.1. População abrangida e descrição dos participantes

O questionário foi divulgado a nível nacional, tendo sido contabilizadas 101 respostas válidas. Tal como é possível verificar no Gráfico 14, dos 101 participantes que responderam ao questionário, 37,6% pertenciam à faixa etária dos 26 aos 35 anos e nenhum dos participantes tinha mais de 55 anos. Refere-se ainda que uma percentagem relevante de participantes se inseria na faixa etária dos 36 aos 45 anos (33,7%).



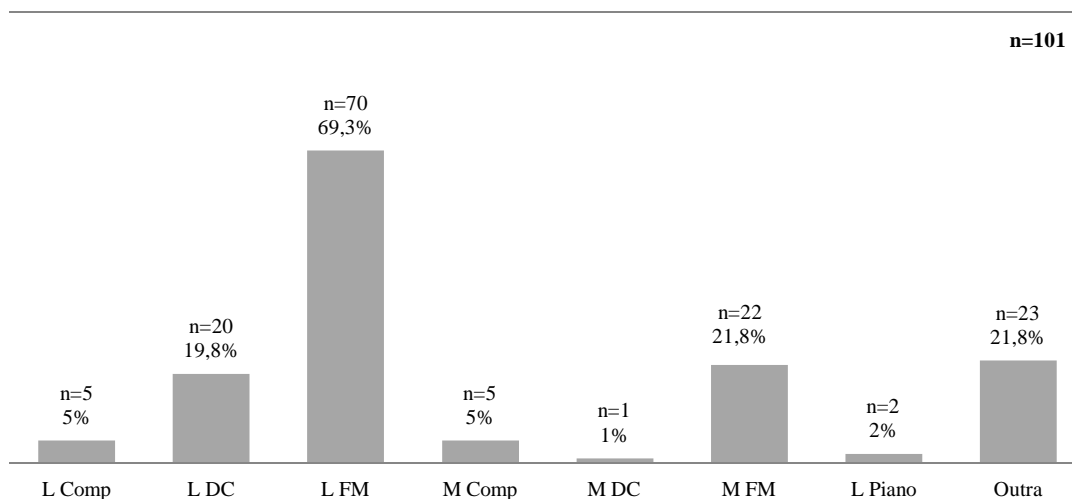
**Gráfico 14 - Faixa etária**

Salienta-se ainda que 31,7% dos participantes tinha, à data do preenchimento do questionário, entre onze a vinte anos de experiência profissional (Gráfico 15). Para além disso, podemos observar que o conjunto de professores com menos de três anos de experiência profissional e o que tem mais de vinte anos de experiência têm a mesma percentagem de participação (11,9%).



**Gráfico 15 - Anos de experiência como professor de FM**

Através do Gráfico 16 podemos analisar as habilitações literárias dos participantes. Realça-se que 69,3% dos professores tem uma Licenciatura em FM e 21,8% tem Mestrado em FM. Refere-se ainda que um dos professores tem um mestrado em Direcção Coral e que 21,8% dos professores tem outro tipo de habilitações não especificadas.



**Gráfico 16 - Habilitações literárias<sup>25</sup>**

<sup>25</sup> No gráfico, as abreviaturas correspondem a: L - Licenciatura; M - Mestrado; Comp - Composição; DC - Direcção Coral; FM - Formação Musical.



Dos 23 professores que seleccionaram a opção "outra" como habilitação literária, 30,4% são licenciados e 26,1% tem um mestrado (Tabela 9). Há ainda professores com Doutoramentos (4,3%) e Pós Graduações (4,3%).

Curso	Número	%
Bacharelato	2	8,7%
Curso Superior	3	13,0%
Doutoramento	1	4,3%
Licenciatura	7	30,4%
Mestrado	6	26,1%
Pós Graduação	1	4,3%
Outra	5	21,7%

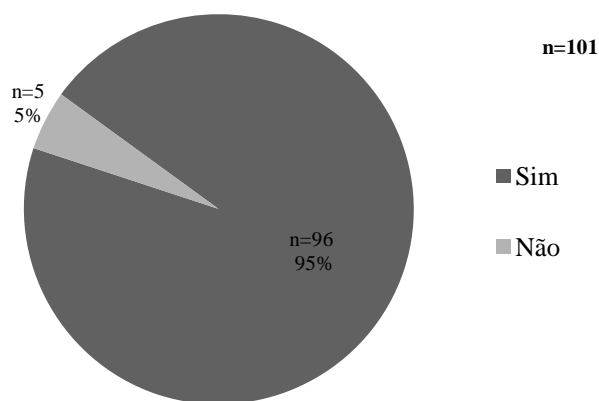
**Tabela 9 - Participantes que enumeraram outras habilitações**

Em relação à distribuição dos questionários por distrito (Tabela 10) , salienta-se o facto de 36,6% dos participantes pertencer ao distrito de Lisboa. Estes resultados poderão estar relacionados não só com o facto de ser um distrito com mais população e com mais escolas de música, mas também pelo facto de ter havido um contacto mais pessoal com os participantes de Lisboa onde este Mestrado está a ser realizado. Ainda com percentagem alta, 18,8% dos professores são do distrito do Porto. Neste estudo não houve participantes dos distritos de Coimbra, Guarda e da Região Autónoma da Madeira.

Distrito	Número	%
Açores	3	3,0%
Aveiro	6	5,9%
Beja	2	2,0%
Braga	7	6,9%
Bragança	1	1,0%
Castelo Branco	1	1,0%
Coimbra	0	0,0%
Évora	1	1,0%
Faro	2	2,0%
Guarda	0	0,0%
Leiria	4	4,0%
<b>Lisboa</b>	<b>37</b>	<b>36,6%</b>
Madeira	0	0,0%
Portalegre	2	2,0%
<b>Porto</b>	<b>19</b>	<b>18,8%</b>
Santarém	5	5,0%
Setúbal	4	4,0%
Viana do Castelo	4	4,0%
Vila Real	1	1,0%
Viseu	2	2,0%

**Tabela 10 - Participantes distribuídos por distritos/regiões autónomas**

No Gráfico 17 é possível observar que 5% dos professores nunca leccionou a disciplina de FM no Curso Básico de música. Tendo em conta que com este estudo se pretende saber a opinião e experiência dos professores de FM do Curso Básico, os participantes que nunca leccionaram estes níveis não responderam às perguntas seguintes, isto é, foram direccionados para o fim dos questionários. Assim, para efeitos de análise contaremos com 96 participantes.



**Gráfico 17 - Experiência dos participantes a leccionar FM no Curso Básico**

Na realização das entrevistas os nove professores de FM contactados tinham tempo de serviço/experiência profissional variados, de menos de 3 anos a mais de 30, e que leccionam ou tinham leccionado em anos anteriores turmas do Curso Básico do Ensino Especializado da música.

O questionário foi respondido de forma voluntária, sem que tivesse havido contacto pessoal com os participantes. Para a realização das entrevistas contactaram-se pessoalmente os possíveis entrevistados. Todos acederam ao pedido de participação. Em ambos os casos o anonimato das respostas foi garantido.

### **3.4. Métodos de análise de dados**

Na presente investigação foi utilizada a estatística descritiva, pois não se pretende inferir os resultados para toda a população, mas sim apenas estudar as características e opiniões dos participantes do estudo (Gray, 2004).

Para a análise dos questionários foi utilizado o método quantitativo e os dados foram inseridos numa tabela *data matrix* a partir da qual foram realizados gráficos circulares, gráficos de barras e tabelas. O programa utilizado para a análise de dados foi o *Microsoft Excel*. Os gráficos circulares foram utilizados para organizar as respostas do tipo categórico (por

exemplo, sim e não) e os gráficos de barras foram utilizados para perguntas de escolha múltipla, de ordenação e de escala.

No processo de análise das entrevistas, em primeiro lugar procedeu-se à transcrição das mesmas. Esta transcrição foi realizada com base num protocolo de transcrição previamente elaborado, adaptado de Almeida (2014). No protocolo acordava-se que:

- Seriam incluídas apenas as informações relevantes para a investigação, ou seja, tudo o que estivesse relacionado com a "performance" e a "motivação" dos alunos de FM;
- Não seriam transcritas repetições de discurso, nem erros gramaticais;
- Caso o participante não respondesse à pergunta efectuada, essa resposta não seria transcrita, salvo se o mesmo desse alguma informação relevante para a investigação que não fosse referida em outro momento da entrevista;
- Não seriam transcritos elementos idiossincráticos do discurso (pausas, gaguejos, vocalizações involuntárias, etc.);
- Seriam transcritas apenas as interjeições e detalhes não verbais indispensáveis para a compreensão do discurso;
- Seria simplificada a linguagem sempre que necessário, de forma a tornar-se perceptível, mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- Seria adicionada informação para a melhor compreensão do discurso quando necessário;
- Os estrangeirismos seriam transcritos a itálico;
- Seriam retiradas todas as informações que permitissem identificar os participantes;
- Todas as entrevistas seriam transcritas na 2ª pessoa do plural;
- Todas as entrevistas realizadas a participantes do género feminino seriam transcritas no género masculino.

- Seriam utilizados os seguintes símbolos:
  - [texto] – informação acrescentada;
  - ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
  - (...) – indicação que foram omitidos trechos da entrevista;
  - (texto) – correspondente a palavras que não são claras na gravação;
  - *texto* – correspondente a estrangeirismos.
  - E - Entrevistador
  - P - Participante
- Se o participante o requeresse, seriam transcritas e acrescentadas informações referidas depois da entrevista, a pedido do participante.

Decidiu-se analisar as entrevistas segundo um método qualitativo. Em primeiro lugar seria realizada a análise de conteúdo na qual, os dados são sistematizados e agrupados em categorias ou classes estabelecidas previamente à análise (Gray, 2004). As categorias previamente estabelecidas foram:

- Importância da performance;
- Experiências performativas enquanto professor de FM;
- Experiências performativas enquanto aluno;
- Desenvolvimento de capacidades performativas;
- Impacto da performance na motivação, importância da motivação.

Para além disso, os dados recolhidos nas entrevistas, assim como os dados recolhidos nas respostas abertas do questionário foram tratados segundo a análise temática, na qual a informação foi organizada por temas que foram criados a partir da leitura dos dados (Newby, 2010).

Para auxiliar a realização das análises de conteúdo e temática foi utilizado o *software QDA Miner Lite*.

### **3.5. Cuidados éticos**

Na presente investigação foram tidos os cuidados éticos aconselhados para um trabalho deste tipo.

No questionário foi incluída uma introdução que explicava o contexto e o objectivo do projecto de investigação. Nessa introdução explicitava-se que todos os dados recolhidos no questionário seriam anónimos, que não existiam perguntas do foro pessoal ou que permitissem a identificação dos participantes. Para além disso, o preenchimento do questionários era voluntário.

Os professores entrevistados foram esclarecidos sobre a estrutura e a temática abordada nas entrevistas, assim que contactados. Foi pedida a autorização dos participantes para a gravação da entrevista sendo-lhes assegurado que não seriam transcritos dados que os pudessem identificar. Uma das entrevistas foi revista pelo próprio participante, depois de transcrita, a seu pedido.

Em resumo, os 101 inquiridos e os 9 entrevistados foram desde o início da sua participação informados sobre a investigação em que iriam participar e sobre os cuidados éticos a ter em conta.

## 4. Apresentação e Análise de Resultados

### 4.1. Análise das entrevistas<sup>26</sup>

#### 4.1.1. Importância da performance na disciplina de Formação Musical

Através da análise das entrevistas foi possível constatar que, no que diz respeito à importância da performance no contexto da disciplina de FM, apenas três dos participantes expressaram a sua opinião (P1, P2 e P6). Enquanto P1 e P6 consideram que a performance no contexto da disciplina de FM é importante, P2 indicou que não considerava a performance relevante, declarando, no entanto, que esta poderá ser útil para a formação de um músico por ser uma apresentação pública.

Na tabela apresentada em seguida (Tabela 11) estão indicadas as vantagens do desenvolvimento das capacidades performativas na disciplina de FM mencionadas pelos entrevistados.

		Vantagens do desenvolvimento das capacidades performativas na disciplina de FM	Participante
Componente Social		Melhor dinâmica e envolvimento da escola	P1, P8, P9
		Convívio musical e aspecto lúdico	P2
		Apresentação do trabalho da aula de FM aos colegas	P1
		Apresentação do trabalho da aula de FM aos EE <sup>27</sup>	P1
Formação Musical	Valorização da disciplina	Melhor dinâmica de turma (união da turma)	P1, P8
		Demonstração da aplicabilidade prática e performativa da disciplina	P1, P4
		Maior respeito pela disciplina de FM	P1
	Aprendizagem	Maior incentivo ao estudo	P8
		Maior aprendizagem	P1
		Maior foco nas actividades da aula	P7
		Maior incentivo à responsabilidade do aluno	P1
Motivação		Maior motivação por realizarem actividades performativas	P1, P3, P4, P6, P7
		Memorização e vontade de repetir essas experiências	P3, P6
		Quando implementada desde cedo, esta experiência mantém o aluno muito motivado	P3
		Maior motivação por trabalharem em grupo	P6
		Maior motivação na performance com o instrumento - actividade mais física	P6
Ser músico		Contribui para a formação de um músico pois "um músico faz-se no palco"	P2
		Contribui para a formação de um músico pois providencia mais experiência	P2

**Tabela 11 - Vantagens do desenvolvimento das capacidades performativas em FM**

<sup>26</sup> Para consultar as transcrições das entrevistas ver o Anexo 12.

<sup>27</sup> EE: Encarregados de Educação.

Tal como é possível constatar através da tabela apresentada (Tabela 11), as vantagens do desenvolvimento de capacidades performativas na disciplina de FM apontadas pelos entrevistados foram agrupadas segundo a sua relação com a componente social, com a disciplina de FM, com a consequente motivação dos alunos e com a formação do aluno como músico.

No contexto das vantagens relacionadas com a componente social, salientam-se a referência à importância que a performance tem na dinâmica e envolvimento da escola (P1, P8, P9) e o aspecto lúdico e de convívio musical (P2, P8) que as actividades performativas proporcionam. Foi ainda referida a importância da apresentação do trabalho realizado na aula de FM aos colegas e Encarregados de Educação dos alunos (P1).

Quanto à importância da performance para a disciplina de FM, quatro participantes consideraram que a performance em FM tem vantagens (P1, P4, P7, P8), quer ao nível da valorização da disciplina, como por exemplo, um maior respeito pela disciplina de FM (P1 e P4), quer ao nível da aprendizagem do aluno (P1, P7, P8). Neste contexto foi referido que os alunos têm que estudar mais porque é exigido mais (P8), que aprendem mais (P1), que estão mais focados na aula (P7) e que apresentam maior responsabilidade (P1).

Para além da importância que a performance tem para a disciplina, alguns participantes referiram ainda que esta tem impacto positivo na motivação dos alunos. Neste contexto, cinco participantes reforçam que é a própria performance que gera motivação (P1, P3, P4, P6, P7), e, de acordo com P3 quando implementada desde cedo, esta experiência mantém o aluno muito motivado. Foi acrescentado por P6 outros factores relacionados com a performance em FM que geram motivação, nomeadamente a realização de trabalho de conjunto e a utilização de instrumentos.

As últimas vantagens apresentadas na Tabela 1 estão relacionadas com a formação de um músico, através da sua experiência em palco (P2), aspecto relevante pois, de acordo com dois participantes (P2, P9), o objectivo da disciplina de FM é formar um bom músico/instrumentista. Relacionado com este aspecto salienta-se que a opinião dos professores não é consensual quanto à preparação dos professores de FM para realizarem actividades performativas. Por exemplo, enquanto P2 é da opinião que os professores de FM, apesar de formarem músicos, não são músicos, P1 considera que os professores de FM também são músicos e podem dar concertos. Outro participante (P9) também refere que

quando é pedido ao aluno para fazer uma actividade ou tarefa, o professor tem de ser capaz de a realizar, ou seja, deve ser o exemplo.

Para além das vantagens referidas, realça-se que três participantes (P2, P4, P8) citaram algumas desvantagens da realização de actividades performativas no contexto da disciplina de FM. Foi mencionado o pouco tempo disponível para trabalhar com os alunos (P2, P4, P8) e a dificuldade de os reunir fora do horário escolar estabelecido para a aula de FM (P4).

#### 4.1.2. Desenvolvimento das capacidades performativas

Todos os professores mencionaram que têm o objectivo de desenvolver as capacidades performativas no contexto da aula de FM, à excepção de P2. As actividades mencionadas pelos participantes estão descritas na tabela seguinte (Tabela 12).

Actividades performativas realizadas na aula de FM		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Performance instrumental	Repertório utilizado na aula de FM	*		*	*			*		*
	Repertório escolhido pelo aluno apresentado individualmente	*		*	*	*			*	
	Leituras							*		*
	Improvisações								*	
	Actividades de grupo	*						*		*
	Não especificado	*					*			
Performance vocal	Performance de Canções/ <i>Lieder</i>	*		*		*		*	*	*
	Performance de Cânones	*								
	Leituras	*								
	Repertório estudado na aula de FM									*
	Actividades de grupo							*		*
	Não especificado					*	*			
Não especificado	Performance de repertório estudado na aula de FM	*			*					*
	Performance de repertório da aula de Instrumento trabalhado em FM							*		
	Performance de actividades rítmicas						*		*	
	Performance de um aluno para os outros			*						
	Performance como última actividade da aula de FM			*						
	Performance no final de cada actividade (rítmica, harmónica ou melódica)						*			
	Trabalhos de casa						*			
	Actividades de grupo	*		*			*			

**Tabela 12 - Actividades performativas realizadas na aula de FM**



Tal como é possível constatar através de uma análise geral da Tabela 12, todos os participantes que responderam a esta pergunta utilizam não só a voz como também os instrumentos dos alunos para desenvolver capacidades performativas (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9). No entanto, nem sempre especificaram se as actividades mencionadas eram realizadas com a voz ou com o instrumento.

Em primeiro lugar, podemos verificar que cinco dos professores de FM entrevistados realizam actividades em que os alunos tocam no instrumento repertório estudado na aula de FM, de modo a desenvolverem as capacidades performativas (P1, P3, P4, P7, P9). Foram referidas, por exemplo, actividades de leitura (P7 e P9), improvisações (P8), repertório escolhido pelos alunos e apresentado individualmente (P1, P3, P4, P5, P8). Enquanto P7 indica que é uma vantagem uma turma de FM ter alunos de vários instrumentos pois permite haver uma grande "mistura de aprendizagens" (P7), P2 menciona como desvantagem o facto do professor de FM normalmente não ter preparação para lidar com todos os instrumentos dos alunos.

Em segundo lugar, podemos também verificar que a maioria dos professores concordou que desenvolve estas capacidades através da performance de Canções e *Lieder* (P1, P3, P5, P7, P8, P9). Quanto a esta opção pedagógica de cantar no contexto da aula de FM, dois participantes (P5, P9) consideram importante utilizar esta estratégia, visto que a voz é um instrumento acessível a todos. Pelo contrário, um dos participantes referiu que cantar não é o importante, pois não é por cantar bem que o aluno é melhor músico (P2).

Ainda no contexto da realização de actividades performativas em FM três professores (P2, P3, P9) salvaguardam que nestas actividades existe maior exposição, sendo que o participante P3 mencionou ainda que estas actividades deverão ser minimamente confortáveis para todos os alunos.

#### **4.1.3. Experiências performativas enquanto professor**

Foi perguntado aos entrevistados se já tinham realizado actividades performativas com turmas do Curso Básico para um público fora da sala de aula. Apenas quatro dos entrevistados referiram que já tinham tido essa experiência no contexto da disciplina de FM (P1, P4, P6, P9) e um dos participantes já tinha realizado concertos com alunos do Curso de IM (P7).

Foi pedido aos participantes que enumerassem o repertório tocado e cantado nas apresentações performativas feitas no âmbito da disciplina de FM. As respostas dos entrevistados a esta pergunta estão apresentadas na Tabela 13.

Repertório das apresentações performativas	Participante
Canções estudadas na aula de FM	P1, P6, P9
Repertório para canto - "Álbum de <i>Lieder</i> " <sup>28</sup>	P1, P4
Repertório e improvisações rítmicas	P4, P9
Peças instrumentais (com um tema/associadas a fotografias)	P1
Musicais	P9
Repertório coral	P4
Arranjos instrumentais de obras estudadas na aula FM	P9

**Tabela 13 - Repertório das apresentações performativas**

Das apresentações descritas na Tabela 13, destaca-se a utilização de vários *Lieder* do mesmo compositor (P1, P4), a apresentação de canções estudadas na própria aula de FM (P1, P6, P9) e a realização de actividades rítmicas (P4, P9). De acordo com os participantes, estas apresentações consistiram maioritariamente em audições de uma turma (P1, P9) ou de várias turmas (P1, P4, P9), referindo também a realização de audições de finalistas e ainda a apresentação de "musicais" por P9.

O participante P6 referiu que já realizou uma "espécie" de aula aberta, onde foi apresentada uma canção estudada na aula de FM.

---

<sup>28</sup> Os professores apelidam genericamente de *Lieder* as canções para canto e piano de compositores tanto portugueses como estrangeiros. Quando essas canções são de um mesmo compositor utilizam o conceito de "Álbum de *Lieder*".

#### 4.1.4. Experiências performativas enquanto aluno

Tal como é possível observar na Tabela 14, durante a entrevista, os participantes partilharam a sua experiência pessoal enquanto alunos de música, referindo alguns aspectos relacionados com a disciplina de FM, com a motivação e com as experiências performativas.

	Experiências dos participantes enquanto alunos	Participante
Motivação	Era um aluno motivado	P2
	A disciplina de FM não era motivante	P4
Performance	Música de Câmara	P2
	Acompanhar colegas	P2
Disciplina de FM	Aulas retrógradadas/Ensino Antigo	P1,P5
	Aulas com Solfejo	P2
	Pouca música	P5
	Disciplina isolada	P9
	Nunca cantei <i>Lieder</i> com texto	P7

**Tabela 14 - Experiência pessoal dos participantes enquanto alunos de música**

Salienta-se em relação às experiências performativas o facto de P2 valorizar a disciplina de Música de Câmara e a música em conjunto afirmando que actualmente já não é muito usual os alunos tocarem juntos fora das aulas. Sobre a motivação, um dos professores constata que era um aluno motivado (P2) enquanto o outro afirma que a disciplina de FM não era motivante.

Em relação às possíveis experiências performativas que os participantes tiveram enquanto alunos do Curso Básico no contexto da disciplina de FM, podemos verificar na Tabela 15 que sete dos participantes respondeu que não teve essa experiência (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9). Outro participante (P7) afirmou que teve muito pouca experiência performativa e que apenas tinha realizado apresentações cantadas de *Lieder*. Para além disso, P8 afirmou ter tido experiências performativas enquanto aluno, onde realizava actividades rítmicas e de percussão.

Experiências performativas enquanto alunos de FM	Participante
Nenhuma experiência	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9
Apresentações de <i>Lieder</i>	P7
Actividades rítmicas e de percussão	P5

**Tabela 15 - Experiências performativas dos participantes enquanto alunos de FM**

#### 4.1.5. Motivação

No que diz respeito à motivação, todos os participantes, com excepção de P2 que não deu a sua opinião, consideram a motivação importante no processo de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, de acordo com as respostas apresentadas na Tabela 16, podemos verificar que apenas dois dos participantes descrevem e referem factores que geram a motivação (P2 e P6). Para além de mencionarem que a motivação está ligada ao ensino e à vontade de aprender (P6), salientam que o facto dos alunos terem uma aula dinâmica (P2) pode gerar motivação. Para P2 motivação é quando o aluno "sente que aprendeu em relação à aula passada, [e] tem boas expectativas em relação à próxima aula." Foi ainda referido por P5 que é muito fácil o professor perceber quando os alunos estão motivados.

Definição de motivação	Participante
Quando o aluno sente que aprende	P2
Quando o aluno tem boas expectativas para a próxima aula	P2
Vontade de aprender	P6

**Tabela 16 - Definição de motivação pelos participantes**

Os participantes (P1, P4) acrescentaram que a motivação dos professores também é muito importante no processo de aprendizagem.

Alguns participantes mencionaram factores que consideram influenciar a motivação dos alunos (Tabela 17), destacando-se a relação do aluno com o professor (P6 e P9).

Factores	Participante
Professor	P6, P9
Autonomia dos alunos	P6
Encarregados de Educação	P6
Trabalho de grupo	P6
Sucesso na aprendizagem	P6
Repertório escolhido	P7
Convívio entre turmas e graus (escola)	P9
Conhecer o aluno e saber o que o motiva	P9

**Tabela 17 - Factores que influenciam a motivação**

Em seguida, foi-lhes pedido para enumerarem vantagens da motivação para a aprendizagem. As respostas estão apresentadas na Tabela 18.

Impacto da motivação na aprendizagem dos alunos	Participante
A motivação é importante para o sucesso do aluno na avaliação e nas tarefas propostas	P5, P7, P8
A motivação melhora a aprendizagem do aluno	P6, P7, P8
A motivação é importante para que o aluno continue os seus estudos musicais	P5, P6
A motivação ajuda o aluno a atingir os objectivos sem grande esforço	P7
A motivação ajuda o aluno a encarar a dificuldade de forma positiva e construtiva	P7

**Tabela 18 - Impacto da motivação na aprendizagem dos alunos**

Segundo três participantes (P6, P7 e P8) a motivação tem como consequência uma melhor aprendizagem do aluno, pois quando o aluno está motivado faz "mais e melhor" (P8). Também foi referido por três participantes (P5, P7, P8) que a motivação é muito importante para o sucesso do aluno na avaliação, mas também salientam a importância do sucesso sentido em cada actividade realizada. Dois participantes (P5 e P6) consideram a motivação importante para que o aluno prossiga os seus estudos musicais. Foi referida ainda por um participante (P7) que um aluno motivado tem uma atitude mais positiva e construtiva mostrando vontade em aprender.

#### **4.1.6. Impacto da performance na motivação**

De acordo com a opinião de oito dos participantes a performance tem impacto positivo na motivação (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9). Um dos participantes não mencionou nada a este respeito (P2).

Dos participantes que consideraram que a performance tem impacto positivo na motivação, apenas os participantes P1, P4, P6, P7 e P9 (62%) tinham realizado uma apresentação de FM pública no âmbito da disciplina de FM.

Na preparação das actividades performativas, P4 acrescentou ainda que os alunos demonstram a sua motivação através da aceitação e adesão às actividades, sendo reforçado por P4 e P9 que os seus alunos faziam de tudo para estar presentes nos ensaios. Foi referido por P4 refere ainda que os alunos gostam de apresentar o trabalho realizado na disciplina de FM fora da sala de aula.

Para além da motivação na preparação das apresentações, podemos verificar na tabela seguinte (Tabela 19) que, na opinião de alguns entrevistados, existem indicadores de motivação durante e depois dos momentos performativos (P1, P3, P6, P7, P9).

	Indicadores de motivação durante e depois de momentos performativos	Participante
Comportamentos dos alunos	Demonstram altos níveis de concentração e atenção	P6, P7
	Demonstram maior empenho nas actividades	P1
	Consideram a performance positiva	P1
	Pedem para repetir uma actividade performativa que já tenha sido realizada	P3
	Demonstram através da forma como executa a actividade	P6
	Sorriem muito	P7
	Demonstram melhor comportamento (não há indisciplina na sala de aula)	P9
	Fazem os trabalhos de casa	P9
	Demonstram maior empenho na aprendizagem (o programa é cumprido)	P9
	Têm uma melhor avaliação	P9

**Tabela 19 - Indicadores de motivação**

É possível observar que P6 e P7 referiram que durante as actividades performativas os alunos demonstram altos níveis de concentração e atenção. O participante P6 refere também que os alunos demonstram a sua motivação através da forma como executam a actividade. É ainda acrescentado por P7 que um aluno que esteja motivado durante a actividade performativa sorri muito.

#### **4.1.7. Relação da carga horária de FM com a experiência performativa**

Durante as entrevistas os participantes P1 e P9 mencionaram a carga horária da disciplina de FM. Este é um facto interessante tendo em conta que dos nove entrevistados são os únicos que leccionam uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos por semana. Após a análise dos dados considerou-se pertinente perguntar aos restantes professores (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8) qual a carga horária de FM dos seus alunos. O participante P5 indicou que as suas turmas têm duas aulas de 55 minutos por semana e os outros participantes responderam que apenas leccionam 90 minutos semanais. É importante constatar que os professores com maior carga horária (P1 e P9) são os professores que já têm mais experiência em actividades performativas e que consideram fundamental a realização destas actividades na disciplina de FM.

#### 4.1.8. Interdisciplinaridade

Ao longo da entrevista alguns participantes (P4, P6, P8, P9) referiram a importância da interdisciplinaridade para a melhor aprendizagem e motivação dos alunos (Tabela 20). Os participantes P4 e P9 reforçaram que é necessário para que os alunos percebam que a FM tem uma aplicação prática e impacto no sucesso das outras disciplinas. Foram referidas várias estratégias em que os professores de FM colaboram com docentes, ou na aprendizagem de conteúdos, de outras disciplinas.

Estratégias interdisciplinares	Participante
Utilização de repertório que os alunos trabalham na aula de Instrumento	P7, P9
Utilização de repertório que os alunos trabalham nas Classes de Conjunto	P7, P9
Utilização da disciplina de FM como um complemento às outras disciplinas	P9
Envolvimento de toda a escola nos projectos performativos	P9
Direcionamento da FM para a aprendizagem do Instrumento	P9
Utilização de <i>Canções</i> estudadas na aula de FM pelos professores de Coro e de Canto	P9
Utilização de repertório para estudarem com o apoio do professor de Instrumento	P1

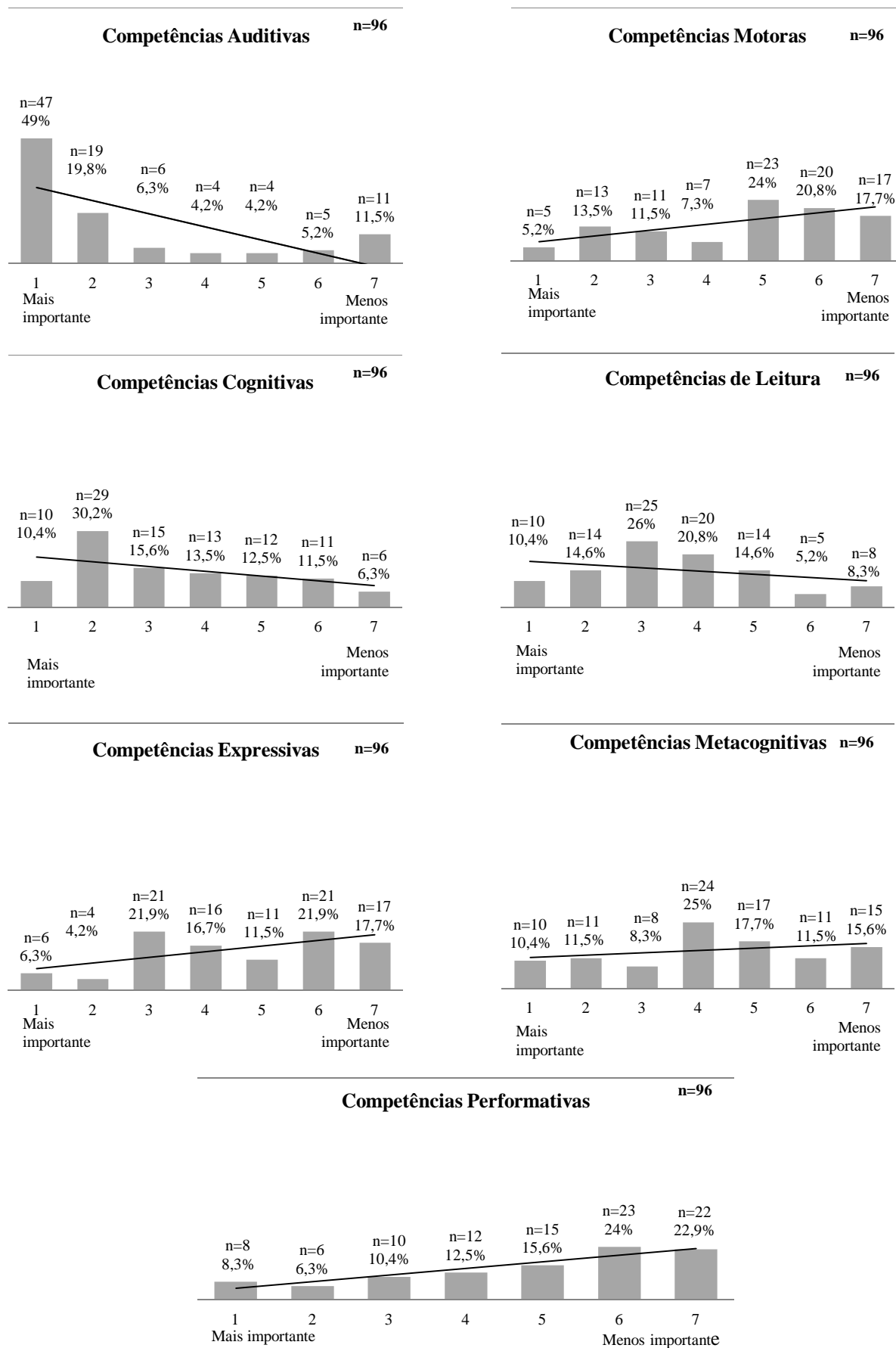
**Tabela 20 - Estratégias interdisciplinares**

Da Tabela 20 salienta-se o facto de dois participantes (P7 e P9) referirem que utilizam repertório estudado pelos alunos nas disciplinas de Instrumento e Classes de Conjunto de modo a promover a interdisciplinaridade. O participante P9 acrescenta ainda que os professores de Coro e Canto podem utilizar os Canções estudadas no contexto de aula de FM.

## 4.2. Análise dos questionários

### 4.2.1. Competências a desenvolver na aula de FM

No questionário realizado, foi pedido aos participantes para ordenarem, de acordo com a sua opinião, as competências adquiridas na aula de FM da mais importante (1) à menos importante (7). A lista de competências apresentadas foram: competências auditivas, cognitivas, expressivas, metacognitivas, de leitura, motoras e performativas. Os resultados estão apresentados no Gráfico 18.



**Gráfico 18 - Ordenação de competências de acordo com a sua importância**



Numa primeira análise geral, podemos observar através do Gráfico 18 que as opiniões dos participantes são bastante diferentes em relação às competências que consideram mais importantes que os seus alunos adquiram no contexto da disciplina de FM. Podemos verificar, por exemplo, que não há valores acima dos 50%, e que todas as opções foram escolhidas no mínimo por 4 participantes. No entanto, podemos verificar através das linhas de tendência que as opções mais escolhidas como sendo muito importantes na aula de FM são as competências auditivas, competências cognitivas e competências de leitura. Pelo contrário, as competências tendencialmente escolhidas como menos importantes são as competências performativas, expressivas e motoras. Podemos também observar que a linha de tendência das competências metacognitivas é praticamente recta, isto é, as opiniões dos participantes sobre a importância desta competência são bastante diferentes.

Numa análise mais pormenorizada podemos constatar que praticamente metade dos professores (49%) concordaram que as competências auditivas são as mais importantes a desenvolver na aula de FM. Destaca-se ainda que uma percentagem significativa (30,2%) escolheu as competências cognitivas (memorização e compreensão da estrutura, forma e relação tonal de uma melodia) como as segundas mais importantes. Salienta-se ainda o facto de apenas 6,3% dos participantes escolher estas competências como as menos importantes.

Quanto à classificação das competências de leitura, podemos constatar que 26% dos professores concordou que as competências de leitura são as terceiras mais importantes e 20,8% elegeram as mesmas como as quartas mais importantes. Apenas 5,2% escolheu o 6º lugar e 8,3% considerou-a como sendo a competência menos importante.

As competências expressivas foram menos escolhidas como primeiras e segundas a desenvolver na aula de FM. No entanto, a mesma percentagem de participantes optou por colocá-las em 3º e 6º lugar (21,9%). Existe uma grande disparidade entre os resultados.

As competências metacognitivas (realização de tarefas de forma autónoma) foram escolhidas maioritariamente como as quartas mais importantes (25%). Destaca-se ainda que o menor número de participantes (8,3%) escolheu estas competências como as terceiras mais importantes.

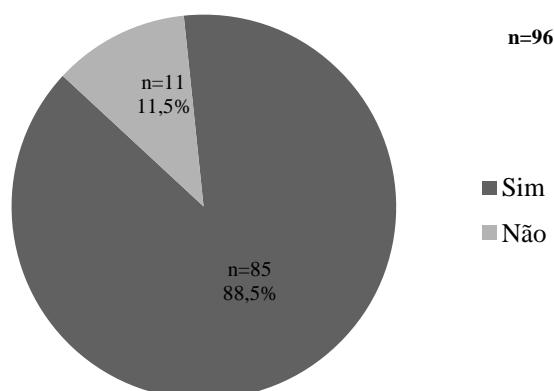
A maioria dos participantes escolheu as competências motoras como as quintas mais importantes a desenvolver em aula de FM. Apenas 5,2% dos professores consideram esta competência a mais importante.

As competências performativas foram seleccionadas maioritariamente como as sextas mais importantes a desenvolver em contexto de aula de FM. Podemos ainda observar que a classificação menos escolhida foi a segunda, por apenas 6,3% dos professores.

No contexto desta pergunta, salvaguarda-se que dois dos participantes mencionaram em resposta aberta que estas competências deveriam ser classificadas de forma independente, pois consideram que algumas estão em pé de igualdade.

#### 4.2.2. Importância das competências performativas na disciplina de FM

Também foi perguntado aos participantes se consideravam que era importante desenvolver as competências performativas no contexto da disciplina de FM, pergunta à qual 88,5% dos participantes respondeu afirmativamente (Gráfico 19). Estes mesmos participantes acrescentaram que proporcionam o desenvolvimento destas capacidades na aula de FM. Apenas 11,5% não consideram importante estas capacidades, não promovendo a sua aquisição no contexto de aula de FM.

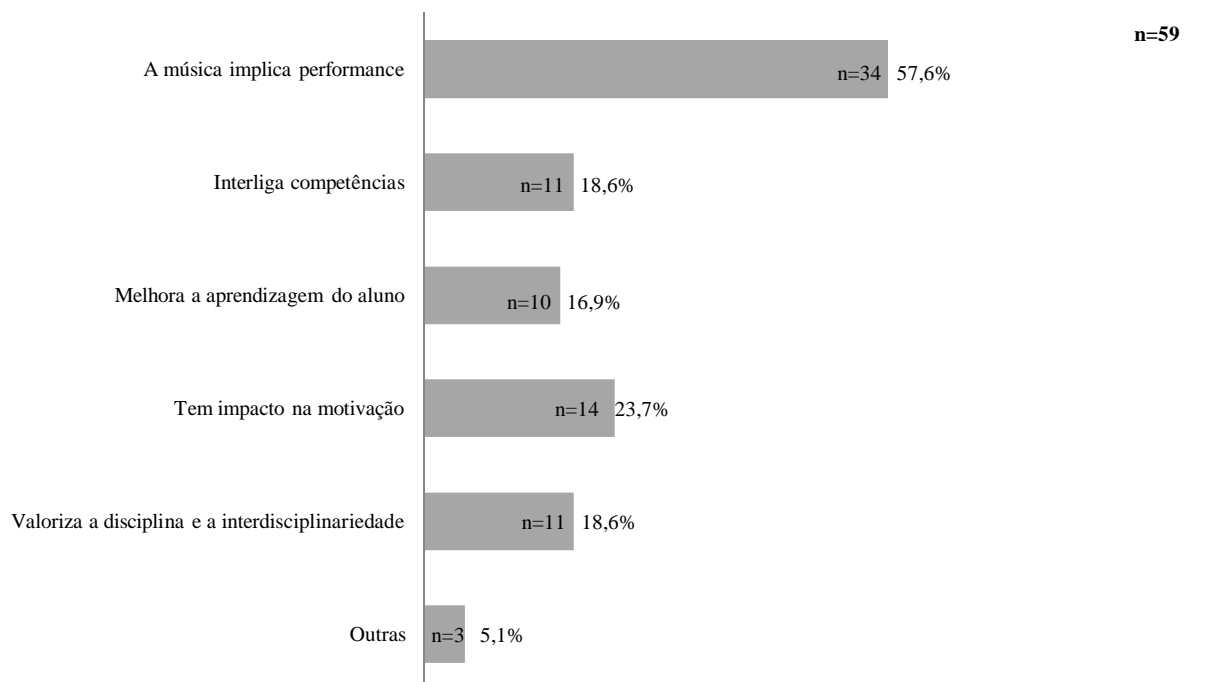


**Gráfico 19 - Importância dada pelos participantes à performance na aula de FM**

Apesar de 85 participantes terem respondido à pergunta afirmativamente, apenas 59 (69,4%) justificaram a sua resposta. As justificações dos participantes que consideraram importante o desenvolvimento das capacidades performativas na aula de FM estão apresentadas no Gráfico 20.

O seguinte gráfico apresenta a justificação da importância da performance em FM. As respostas dos entrevistados foram agrupadas em seis categorias. Cada uma das categorias inclui várias expressões utilizadas pelos participantes nas respostas e resumidas num único

título. A categoria "Tem impacto na motivação" foi a única em que 14 participantes usaram a mesma expressão.



**Gráfico 20 - Justificação da importância da performance em FM**

Na análise do Gráfico 20 salienta-se o facto de 57,6% concordarem que a performance é importante no contexto da FM porque sem performance não existe música. Destaca-se ainda que 23,7% dos professores considera que a performance é importante na disciplina de FM porque tem impacto na motivação dos alunos. Para além disso, é referido que a performance interliga competências (18,6%), valoriza a disciplina e a interdisciplinaridade (18,6%) e melhora a aprendizagem dos alunos (16,9%).

Na tabela seguinte são apresentadas as respostas detalhadas dos participantes. A única categoria apresentada no Gráfico 20 que não será exposta na Tabela 21 é "Tem impacto na motivação" pela razão exposta anteriormente.

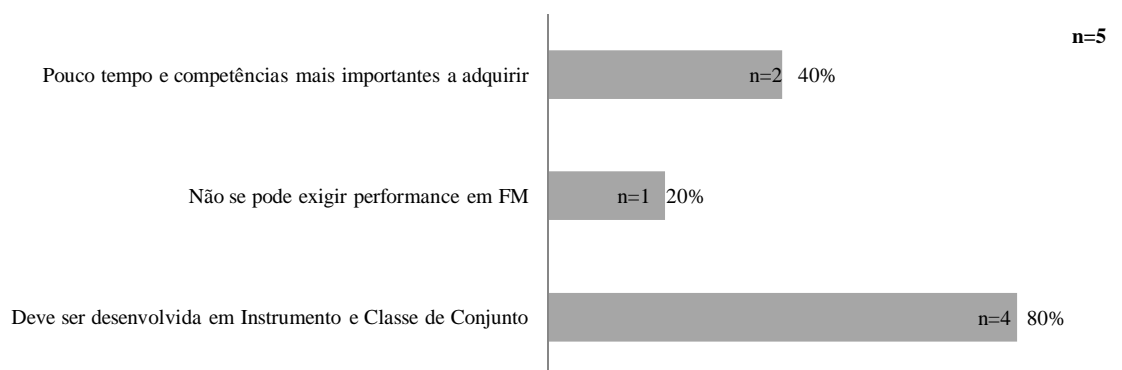
Na Tabela 21 é possível observar as justificações dadas pelos participantes mais detalhadamente. Quinze participantes (25,4%) consideram que a performance em FM é importante porque melhora a formação do aluno como músico pois sem performance não existe música. A mesma percentagem (25,4%) de participantes concorda que as actividades performativas preparam e treinam os alunos para situações de apresentação pública. Salienta-se ainda o facto de 11,9% considerar que a performance em FM articula e complementa as outras disciplinas.

Justificações da importância da performance em FM		Número	%
Música implica performance	Melhora a formação de músicos, pois sem performance não existe música	15	25,4%
	Prepara e treina a apresentação pública	15	25,4%
	Liga a componente teórica à prática	4	6,8%
	Permite a expressão musical através da voz e/ou instrumento	3	5,1%
Interliga competências	Consolida capacidades trabalhadas em FM	4	6,8%
	Engloba todas as outras capacidades	3	5,1%
	Permite a consciencialização de processos	3	5,1%
	Trabalha a um nível mais elevado	2	3,4%
Melhora a aprendizagem do aluno	Aumenta os níveis de atenção /concentração	3	5,1%
	Aumenta a autonomia	2	3,4%
	Aumenta a segurança enquanto músico	1	1,7%
	Aumenta o entusiasmo	1	1,7%
	Aumenta a responsabilidade	1	1,7%
	Aumenta a auto-estima	1	1,7%
	Aumenta o desenvolvimento de capacidades	1	1,7%
	Aumenta a evolução no Instrumento	1	1,7%
Valoriza a disciplina e a interdisciplinaridade	Articula e complementa outras disciplinas com FM	7	11,9%
	Define um objectivo para a disciplina de FM	3	5,1%
	A aula de FM proporciona um contexto óptimo para trabalhar com diferentes CI e CV <sup>29</sup>	1	1,7%
	Valoriza a disciplina de FM	1	1,7%
Outras	Estabelece ligação entre ouvido e performance	1	1,7%
	Permite o professor observar os alunos na sua performance como músicos	1	1,7%
	Permite cantar e fazer actividades com ritmos corporais	1	1,7%

**Tabela 21 - Justificações detalhadas da importância da performance em FM**

<sup>29</sup> Na tabela, as abreviaturas correspondem a: CI - Conjuntos Instrumentais; CV - Conjuntos Vocais.

Dos onze participantes que não consideram importante a performance na disciplina de FM, apenas cinco (45,5%) justificaram a sua resposta – Gráfico 21.



**Gráfico 21 - Justificação para a desvalorização da performance em FM**

Podemos observar no Gráfico 21 que quatro participantes concordam que as capacidades performativas devem ser desenvolvidas nas disciplinas de Instrumento e Classes de Conjunto. Foi ainda mencionado por um participante que o professor de FM não pode exigir performance nesta disciplina.

Na mesma resposta, dez participantes referiram qual era o objectivo da aula de FM para fundamentarem a sua resposta. Desses professores, apenas dois (20%) responderam que não consideravam importante a performance porque a aula de FM tem como objectivo desenvolver as capacidades de leitura (Q15, Q56) e capacidade auditivas (Q15).

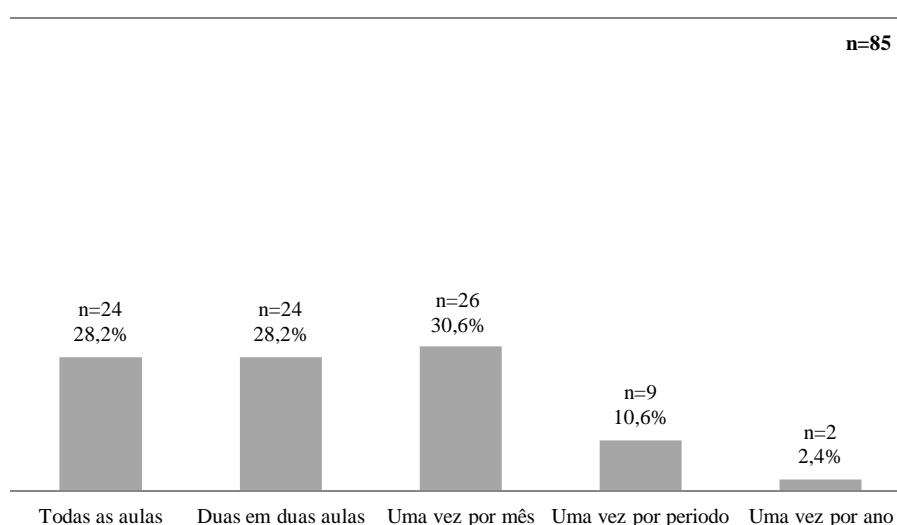
É possível observar na Tabela 22 os oito participantes que consideram a performance importante em FM e justificaram a sua resposta utilizando argumentos relacionados com o objectivo da disciplina. Salienta-se o facto de 50% dos participantes responderem que as aulas de FM têm como objectivo desenvolver as capacidades performativas do aluno. Refere-se ainda que 37,5% dos professores concordam que um dos objectivos das aulas de FM é complementar e ajudar a aprendizagem na disciplina de Instrumento.

Objectivos das aulas de FM	Número	%
Desenvolver as capacidades performativas	4	50,0%
Complementar a aula de Instrumento	3	37,5%
Criar autonomia no aluno	1	12,5%
Ligar a componente teórica à prática	1	12,5%
Suscitar o gosto pela música	1	12,5%
Trabalhar movimento e improvisação e movimento	1	12,5%

**Tabela 22 - Objectivos das aulas de FM referidos pelos participantes**

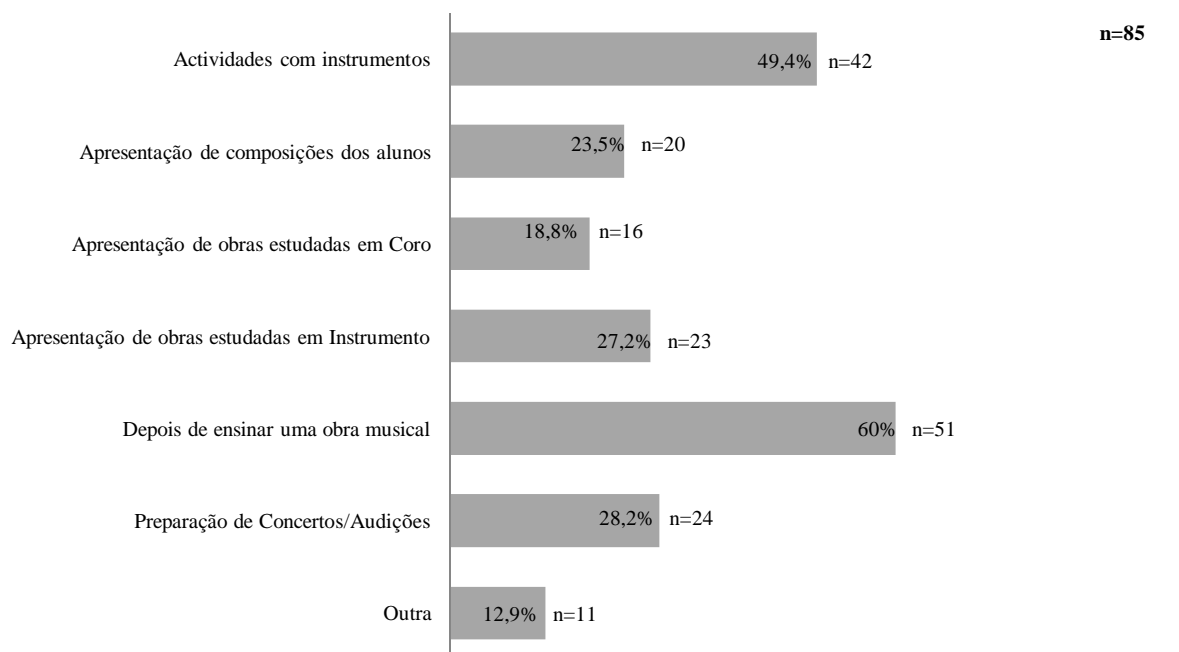
### 4.2.3. Participantes que promovem actividades performativas nas aulas de FM

Quanto à frequência de realização de actividades performativas, dos 85 professores que desenvolvem as capacidades performativas na aula de FM, 30,6% responderam que realizam actividades com este objectivo uma vez por mês (Gráfico 22). Alguns professores realizam estas actividades uma vez por ano (2,4%). É possível ainda perceber que há professores que realizam actividades com este objetivo em todas as aulas (28,2%) e de duas em duas aulas (28,2%).



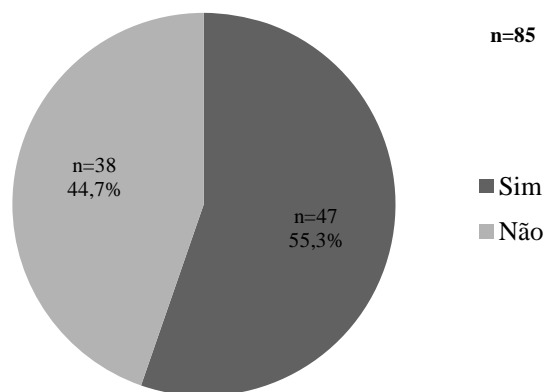
**Gráfico 22 - Frequência de realização de actividades performativas**

Através do Gráfico 23 podemos observar que, dos participantes que proporcionam o desenvolvimento de capacidades performativas na aula de FM, 60% realiza estas actividades depois de ensinar uma obra musical. Para além disso, 49,4% dos professores utiliza instrumentos nas actividades da aula de FM. Apenas 12,9% dos participantes escolheram outra opção. Desses onze participantes, três mencionaram a improvisação como meio de desenvolvimento das capacidades performativas. Vários participantes seleccionaram a resposta "outra", no entanto, apenas reforçaram os tópicos já mencionados. As respostas detalhadas podem ser consultadas no Anexo 13.



**Gráfico 23 - Como os participantes desenvolvem capacidades performativas**

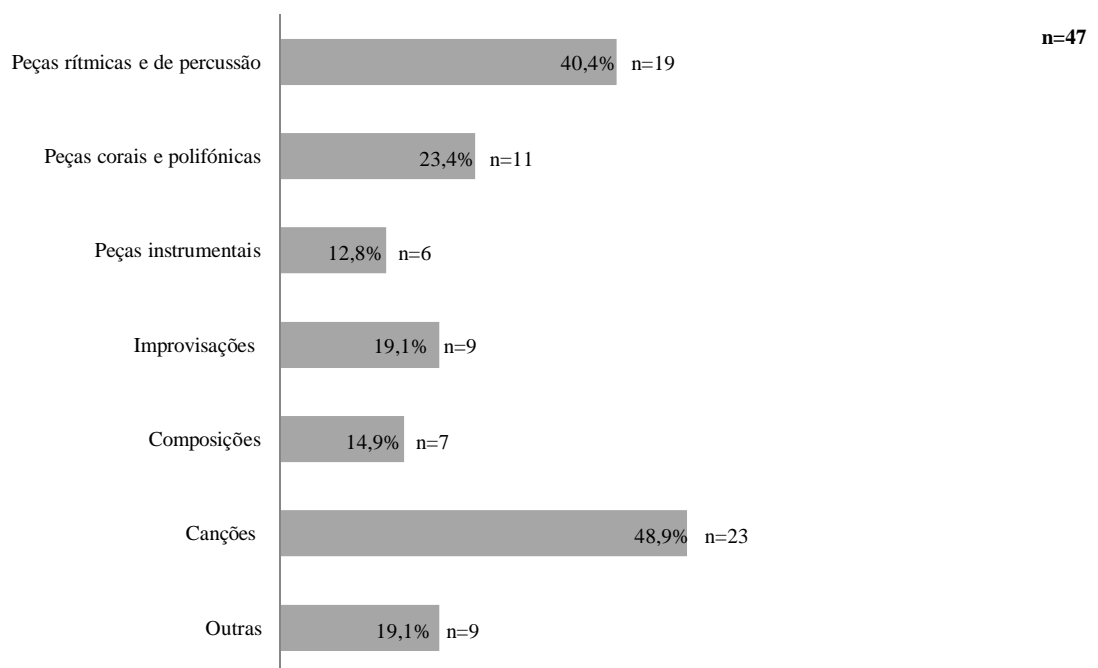
É possível observar no Gráfico 24 que, dos 85 participantes que referiram que realizam actividades performativas no contexto da aula de FM, apenas 55,3% já realizaram pelo menos uma audição de FM. Estes participantes consideram que foi uma experiência que teve impacto positivo nos alunos. Por outro lado 44,7% dos participantes nunca teve essa experiência.



**Gráfico 24 - Participantes que já realizaram apresentações de FM**

Numa pergunta de resposta aberta os professores foram convidados a descrever que tipo de actividades e repertório usavam numa audição de FM (Gráfico 25). Dos 47 professores que já tinham tido essa experiência, 48,9% utilizava performance de canções e 40,4% peças rítmicas e de percussão rítmica. Apenas 12,8% dos professores usa instrumentos nas suas audições de FM.

Para além das opções apresentadas, nove participantes seleccionaram "Outras" como opção. Dentro das respostas abertas foram referidas apresentações como teatro musical (Q29), musicogramas<sup>30</sup> (Q29), leituras melódicas (Q34,Q53) e quatro participantes referiram que realizavam obras do repertório (Q12, Q45, Q59, Q63). Foram ainda referidos outros tópicos que não serão referidos por as respostas não serem suficientemente claras. De qualquer modo, as respostas abertas estão disponíveis no Anexo 14.

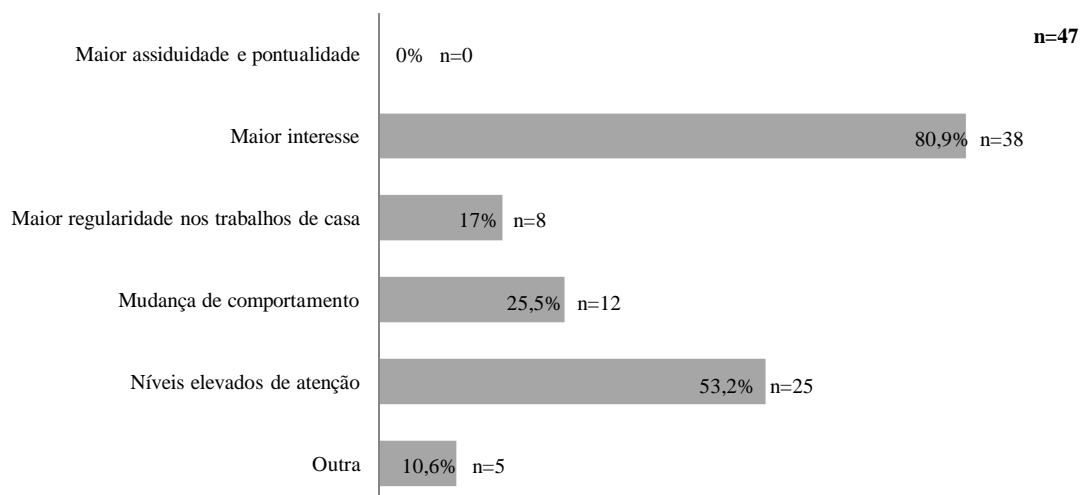


**Gráfico 25 - Actividades realizadas nas audições de FM**

Foi ainda perguntado aos participantes de que modo os alunos mostravam maior motivação depois das experiências performativas (Gráfico 26). A maioria dos participantes (80,9%) respondeu que os alunos mostravam maior interesse na disciplina. Salienta-se o facto de 53,2% responderem que os alunos mostraram níveis elevados de atenção. Nenhum dos participantes relacionou a motivação dos alunos com a assiduidade e pontualidade.

<sup>30</sup> Pedagogia Musical de Jos Wuytack.

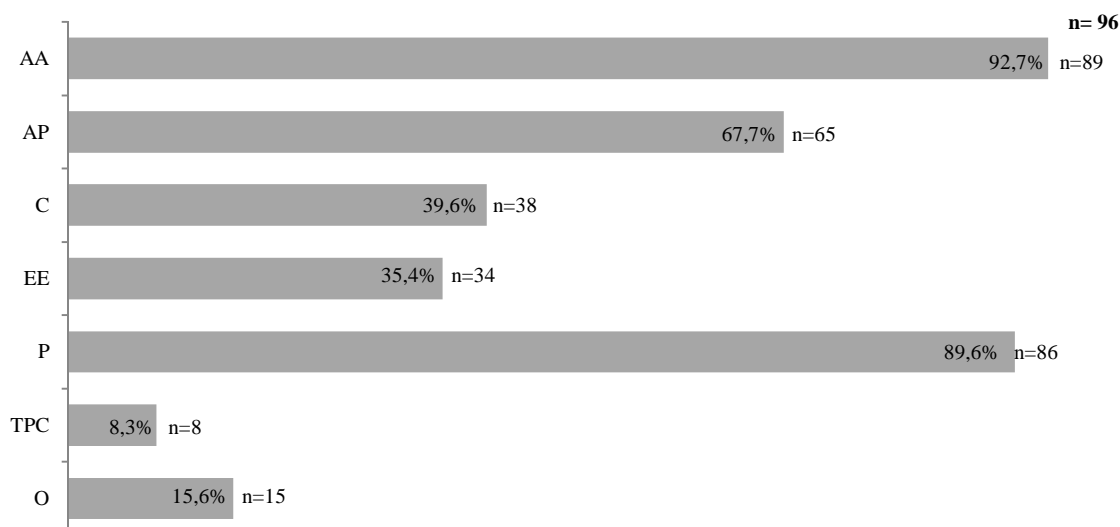




**Gráfico 26 - Consequências da performance na motivação do aluno**

#### **4.2.4. Motivação**

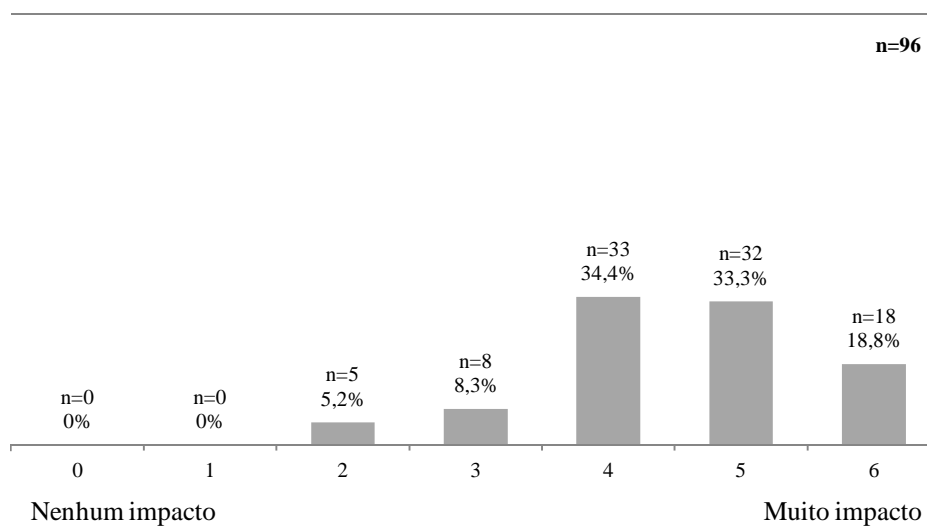
No questionário realizado, foi pedido aos participantes que nomeassem os factores que consideram que influenciam mais a motivação dos alunos. Os resultados apresentados no Gráfico 27 revelam que 92,7% dos professores considera que as actividades da aula têm um forte impacto na motivação. A segunda opção mais escolhida foi “a relação dos alunos com o professor” (89,6%) Destaca-se que as actividades performativas foram escolhidas por 67,7% dos professores como factor para a motivação dos alunos. Por último, “trabalhos de casa” foi a opção menos seleccionada, tendo sido escolhida apenas por 8,3% dos professores.



**Gráfico 27 - Factores que influenciam a motivação<sup>31</sup>**

<sup>31</sup> No Gráfico as abreviaturas correspondem a: AA - Actividades da aula.; AP - Actividades performativas; C - Relação com os colegas; EE - Encarregados de Educação; P - Relação com o professor; TPC - Trabalhos de casa; O - Outra.

Numa última pergunta, foi pedido aos participantes para classificarem numa escala de 0 (nenhum impacto) a 6 (muito impacto), o nível em que consideram que a performance influencia a motivação dos alunos. As opções mais escolhidas foram os níveis 4 (34,4%) e 5 (33,3%). Todos os professores consideraram que a performance tinha impacto na motivação.



**Gráfico 28 - Impacto da performance na motivação dos alunos**

## 5. Conclusão

No início deste trabalho de investigação foi definido o seu objectivo e justificada a pertinência da temática a estudar. Pretendia-se conhecer a postura dos professores de FM do Ensino Especializado da música em Portugal face às práticas performativas nas aulas de FM e o impacto que estas têm na promoção da motivação dos alunos. Vários autores sublinham a pertinência deste tema salientando que a performance é importante para a identidade musical e pessoal do aluno, ou seja, definindo o seu próprio autoconceito (Cardoso, 2009; Lamont, 2002; MacDonald et al., 2009; McPherson, 2006). Para além disso, as actividades performativas conduzem os alunos a mais horas de estudo (Cardoso, 2009) e enriquecem a aprendizagem musical.

Esta investigação tem um carácter exploratório e pretende responder à questão: "Qual a opinião dos professores sobre o impacto que a performance na disciplina de FM tem na motivação dos alunos?". Como métodos de recolha de dados foram realizadas entrevistas e distribuído um questionário a professores de FM.

No questionário enviado foi pedido aos professores que ordenassem por grau de importância as competências a adquirir na disciplina de FM. Foi possível verificar que as competências performativas, quando comparadas com outras competências, não constituíam uma prioridade no trabalho dos professores de FM, sendo que quase 50% dos participantes as escolheu como menos importantes. Por outro lado, cerca de metade dos participantes qualificou as competências auditivas como as mais importantes a adquirir na disciplina de FM. As competências cognitivas surgiram como as segundas mais importantes, pois cerca de 30% dos professores as referenciou.

No entanto, observa-se nos questionários que as competências performativas na disciplina de FM, quando não comparadas com outras competências, são consideradas importantes para 88,5% dos participantes, sendo a justificação mais utilizada o facto de a música implicar performance. Os dados revelados nos questionários vão ao encontro dos textos consultados onde foi referido por vários autores que a aprendizagem deve ser realizada através da prática (Gumm, 2003; McPherson, 2006; Thomas, 1992). Foi ainda salientado que para haver música é necessário que haja performance (Plummeridge, 1991; Glover, 1993, citado por Lamont, 2002). Fica assim estabelecida uma forte relação entre a aprendizagem musical da disciplina de FM e a actividade performativa.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades performativas no contexto da aula de FM, oito dos nove professores entrevistados utilizam a performance como estratégia para alcançar vários objectivos pedagógicos. Quando lhes foram perguntadas as vantagens do desenvolvimento das capacidades performativas na disciplina de FM, quatro dos entrevistados salientaram que a componente social era um dos aspectos a ter em conta. Este tópico é sublinhado pelos autores quando afirmam que "A música é um meio para brincar/jogar/tocar com outros"<sup>32</sup> (Marsh & Young, 2006, p. 290).

Ainda em relação às vantagens da performance nas aulas de FM, foi também referido por quatro dos entrevistados que esta traz mais valias específicas para a aprendizagem e valorização da disciplina.

No que diz respeito às apresentações públicas, foi analisado nas respostas ao questionário que cerca de 55% dos participantes já tinha apresentado performances utilizando maioritariamente canções e obras instrumentais, mas sobretudo de percussão. Como consequências destas performances, os professores notaram algumas diferenças comportamentais nos alunos, nomeadamente um maior interesse (80,9%) e níveis mais elevados de atenção (53,2%). Essas actividades performativas caracterizam-se sobretudo pela apresentação de uma obra estudada anteriormente na disciplina e pela utilização dos instrumentos dos alunos.

Em relação às actividades performativas realizadas com turmas do Curso Básico para um público fora da sala de aula, quatro dos entrevistados indicaram que já tinham tido essa experiência no contexto da disciplina de FM e um entrevistado já tinha realizado concertos com alunos do Curso de IM. As actividades performativas realizadas na disciplina de FM mais mencionadas durante as entrevistas, foram a utilização de repertório da aula de FM e a utilização de repertório escolhido por cada aluno, ambos realizados com os instrumentos dos alunos. Em relação à performance vocal na aula de FM foi mencionado por seis dos entrevistados a performance de Canções e *Lieder*. Salienta-se que cinco dos entrevistados referiram que realizavam estas actividades em grupo. Os autores consultados também sublinham a importância e as vantagens da performance em conjunto. A performance no contexto da turma de FM torna-se assim uma experiência de aprendizagem artística e social, na medida em que, para além da aquisição de competências necessárias para a disciplina,

---

<sup>32</sup> No original: "Music is a means for playing with others".

também se desenvolve um trabalho de grupo e uma interacção social (Dowling & Harwood, 1986). É referido também o sentido de pertença a uma comunidade (Thomas, 1992). Tal como foi referido anteriormente os contributos das actividades performativas desenvolvidas no âmbito da disciplina de FM têm uma forte componente social.

Através dos dados recolhidos das entrevistas pode-se concluir que as experiências performativas dos professores participantes, no seu tempo de alunos de FM, eram poucas ou nenhuma, sendo que sete nunca tinha tido nenhuma dessas experiências.

Relacionando a actividade performativa na disciplina de FM com a carga horária dessa mesma disciplina, e depois de analisar os dados fornecidos, concluiu-se que os professores entrevistados com maior carga horária semanal eram os que tinham tido maiores possibilidades de desenvolver actividades performativas e que as consideravam fundamentais.

No que diz respeito à periodicidade das actividades performativas na disciplina de FM pode concluir-se que cerca de 90% dos participantes do questionário desenvolve esta tarefa pelo menos uma vez por mês sendo que 60% a realiza pelo menos de duas em duas aulas.

Em relação à motivação, pode-se apresentar como primeira conclusão que oito dos entrevistados expressaram a sua opinião considerando a motivação importante no processo de aprendizagem dos alunos. As justificações mais mencionadas foram que a motivação tem como consequência uma melhor aprendizagem do aluno, a motivação é muito importante para o sucesso do aluno na avaliação e nas actividades realizadas e a motivação é importante para que o aluno prossiga os seus estudos musicais. Já Cardoso tinha chamado a atenção para este aspecto afirmando que a motivação é crucial para o sucesso no processo de aprendizagem (Cardoso, 2007). Quando um aluno está motivado trabalha mais arduamente e é mais persistente no estudo por períodos mais longos de tempo, o que o leva a um melhor desempenho (O'Sullivan, 1997 citado por Austin et al., 2006).

Dos factores que influenciam a motivação dos alunos, enumerados pelos entrevistados, destaca-se a relação com o professor, referida por dois dos participantes. Após a análise dos dados dos questionários relativos aos aspectos que influenciam a motivação dos alunos, concluiu-se que 92,7% dos professores consideram as actividades realizadas em aula muito relevantes. Também foi mencionado por cerca de 90% dos participantes que a relação com o professor influencia os níveis de motivação dos alunos. Na verdade, este papel do professor na motivação dos alunos e a importância das suas competências motivadoras para o ensino

musical de sucesso são referidas por Teachout (Teachout, 1997). Asmus concluiu que o professor é possivelmente a componente motivacional mais importante no processo de ensino/aprendizagem (Asmus, 1989, citado por Abeles et al., 1994).

No que diz respeito às actividades performativas, 67,7% dos professores questionados considera que este é um factor que influencia a motivação. Assim podemos concluir que a performance surge como um factor fortemente bem colocado no painel das motivações do aluno. Foi ainda referido por quatro dos entrevistados que a interdisciplinaridade é um factor importante na melhor aprendizagem e motivação dos alunos.

Na análise das entrevistas, oito dos participantes referiram que a performance tem impacto positivo na motivação. Desses participantes, apenas cinco tinha realizado actividades performativas enquanto professores. Refere-se ainda que dois dos participantes salientaram que durante e depois de momentos performativos os alunos atingiam altos níveis de concentração e atenção.

Concluiu-se que os professores de FM que responderam ao questionário, consideram que a performance tem impacto na motivação, pois cerca de 85% dos participantes escolheram os três níveis mais elevados da escala. Araújo, Cardoso e Hallam já tinham afirmado o impacto da performance na motivação dos alunos, mas não na disciplina de FM (Araújo, 2010; Cardoso, 2009; Hallam, 2002).

Em suma, a maioria dos professores de FM valoriza as actividades performativas, realizando-as com regularidade. Muitos consideram que a performance tem impacto na motivação dos alunos.

Por fim, referem-se algumas limitações que esta investigação apresenta. Em primeiro lugar, existe pouca literatura focada nas competências performativas na disciplina de FM que possa servir de base teórica ao estudo desenvolvido. Para além disso, apesar da maioria dos entrevistados ter considerado o tema da investigação importante, foi possível perceber que nem todos proporcionavam experiências performativas aos seus alunos, no âmbito da disciplina de FM. No que diz respeito ao questionário realizado, na pergunta "Ordene as seguintes competências de 1 (MAIS importante) a 7 (MENOS importante), de acordo com a importância que dá à sua aquisição na aula de FM", as categorias poderiam ter sido classificadas de forma independente, devido ao facto de algumas competências poderem estar em pé de igualdade, aspecto apontado por dois participantes. Refere-se ainda que os

questionários não representam a totalidade dos professores de FM do país pois, apesar de terem sido enviados para a grande maioria das escolas do Ensino Especializado da música, apenas se obtiveram 101 respostas. Embora seja um número significativo para o estudo em causa, não apresenta a totalidade das opiniões que se queriam conhecer.

Sendo um estudo exploratório, a conclusão a que se chega não é um resultado definitivo que prove que a performance no contexto da disciplina de FM tem impacto na motivação dos alunos. No entanto, resulta da investigação realizada a pertinência e a necessidade de se realizar um estudo experimental para testar se de facto a performance na disciplina de FM tem impacto na motivação dos alunos.

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]



## Reflexão Final

Reflectir sobre as práticas pedagógicas e a investigação realizadas, no final do processo de elaboração do relatório escrito, permite verificar a importância das práticas pedagógicas realizadas e de como contribuíram para o estabelecimento de uma abordagem pessoal sobre a actividade docente que exerço.

O processo da análise crítica da actividade docente e as orientações dadas pela professora de Didáctica do Ensino Especializado permitiram uma consciencialização das estratégias bem utilizadas e dos aspectos a melhorar.

Com a realização do projecto de investigação foram adquiridas competências de pesquisa, sistematização e análise que se revelaram muito enriquecedoras do ponto de vista pessoal e académico.

Estando a temática em estudo, com a qual sinto uma particular identificação, fortemente relacionada com a minha actividade docente, foi importante conseguir estabelecer uma relação entre a aprendizagem musical, na disciplina de FM, e a actividade performativa.

Associadas à temática central desta investigação surgem questões relacionadas com a sociabilização, a interacção social, a pertença à comunidade, bem como a interdisciplinaridade e o sucesso escolar. O estudo de todos estes tópicos contribuiu para um alargamento de perspectivas em relação à disciplina de FM.

Por fim, o impacto da performance na motivação dos alunos, já experimentado embrionariamente na prática pedagógica e na minha actividade docente anterior, vem agora ser sustentada pela investigação e pelas conclusões da mesma.

Retomando a citação que me inspirou e que está no início deste relatório, "Eu ouço e esqueço-me. Eu vejo e lembro-me. Eu faço e percebo"<sup>33</sup> (Confucius, citado por Gumm, 2003, p. 76) quero com este trabalho sublinhar que a importância da experiência performativa na vida musical de um aluno deve ultrapassar as fronteiras disciplinares e ser utilizada em todas as ocasiões que pedagogicamente se justifiquem.

---

<sup>33</sup> No original: "I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand".

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

## Bibliografia

Abeles, H. F., Hoffer, C. R., & Klotman, R. H. (1994). *Foundations of music education* (2nd ed). New York : Toronto: Schirmer Books ; Maxwell Macmillan Canada.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Lisboa: ASA editores.

Almeida, H. (2014). *A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português*. Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Araújo, R. C. de. (2010). Música e motivação: algumas perspectivas teóricas. *Revista de Educação Musical*, (134), 23–29.

Austin, J., Renwick, J., & McPherson, G. (2006). Developing motivation. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 213–238). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista de Educação Musical*, (127), 11–15.

Cardoso, F. (2009). The Public Performance – Impact to Music Learning in Conservatoire Tradition. Presented at the The Reflective Conservatoire – 2nd International Conference: Building Connections, Guildhall School of Music and Drama and Barbican Conference Centre, London. <http://doi.org/10.13140/2.1.3189.2482>

Cavedal, J. P. (2005). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem Motivação. *Integração VIII*, 57, 37–39.

Clark, T., Williamon, A., & Lisboa, T. (2007). The phenomenology of performance: Exploring musicians' perceptions and experiences. In A. Williamon & D. da C. Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. Utrecht: Association européenne des conservatoires, académies de musique et Musikhochschulen (AEC). Consultado em <http://www.performancescience.org/ISPS/ISPS2007/Proceedings>

Costa, M. (2012). *Impacto motivacional resultante da utilização do instrumento na aula de iniciação musical*. Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa.

Dowling, W. J., & Harwood, D. L. (1986). Cultural Contexts of Musical Experiences. In *Music cognition* (pp. 225–252). Orlando: Academic Press.

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the real world*. London ; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gumm, A. (2003). Artistic Music Performance. In *Music teaching style: moving beyond tradition* (pp. 75–89). Galesville, MD; Milwaukee, WI: Meredith Music Publications ; Exclusively distributed by Hal Leonard.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <http://doi.org/10.1080/1461380022000011939>

Houaiss, A. (2003). Motivação. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Juslim, P. N. (2009). Emotion in music performance. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 377–389). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. In R. MacDonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 41–48). Oxford ; New York: Oxford University Press.

MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2009). Musical identities. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 462–470). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Marsh, K., & Young, S. (2006). Musical play. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 289–310). Oxford ; New York: Oxford University Press.

McPherson, G. (Ed.). (2006). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Newby, P. (2010). Extracting the information from qualitative data sets. In *Research Methods for Education*. London: Longman is an imprint of Pearson.

Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 290–305). Oxford ; New York: Oxford University Press.

O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp. 31–43). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Robson, C. (1993). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford, UK: Blackwell.

Runco, M. A. (2005). Motivation, Competence, and Creativity. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 609–623). New York: Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.  
<http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Sloboda, J., Lamont, A., & Greasley, A. (2009). Choosing to hear music: motivation, process, and effect. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 431–440). Oxford ; New York: Oxford University Press.

Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41–50.

Thomas, N. G. (1992). Motivation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference* (pp. 425–436). New York : Toronto : New York: Schirmer Books ; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International.

Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297–317). New York: Guilford Press.

## **Anexos - Prática Pedagógica**



[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]



## Anexo 1 - Plano de aula IM 3 nº 1

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	14/1/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	45 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
Iniciação Musical 3	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Cantar a escala e uma ordenação em Ré Maior com acompanhamento harmónico do piano.	1 - Cantar a escala de Ré Maior. 2 - Cantar a ordenação: 121 232 343 454 (...)
Memorizar a melodia 2 com nome de notas.	1 - Ouvir a professora a cantar a melodia 2. 2 - Imitar a melodia cantada em vogal neutra. 3 - Repetir até ficar bem memorizada. 4 - Repetir até não haver erros.
Cantar a melodia 2 com diferentes ritmos, compassos, modos, acompanhamentos e caracteres.	1 - Cantar a melodia nas seguintes variações* 2 - Ir alternando as variações.
Cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Imitar os padrões melódicos que a professora canta com nome de notas. 2 - Cantar afinado as notas que a professora aponta no quadro.
Ler com nome de notas a canção: "Adivinha". Cantar a melodia com texto.	1 - Cantar a melodia com nome de notas. 2 - Repetir até não haver erros. 3 - Cantar do início ao fim sem erros.

	<p>4 - Ouvir a professora a cantar a melodia em sílaba neutra e quando a professora parar saber em que compasso e em que nota estava.</p> <p>5 - Ouvir a professora a cantar com o texto.</p> <p>6 - Cantar a melodia com texto.</p>
Cantar a melodia: "Adivinha" e adivinhar o animal que o aluno imita.	1 - Os alunos cantam a canção. No final um dos alunos imita um animal e os outros têm que adivinhar.
Reproduzir, ler e identificar as seguintes células rítmicas: 	<p>1 - Reproduzir os motivos rítmicos em divisão binária por imitação da professora.</p> <p>2 - Ler as células que a professora aponta alternadamente:</p>  <p>3 - Identificar as células rítmicas entoadas pela professora.</p>
Cantar a canção "Cozinheira" com texto e criar um teatro relacionado com a canção. Explorar as várias dinâmicas e os diferentes timbres vocais.	<p>1 - Ouvir a professora a cantar.</p> <p>2 - Cantar a melodia aprendida.</p> <p>3 - Cantar a melodia e criar o teatro.</p> <p>4 - Cantar a melodia com vários timbres vocais e dinâmicas.</p>

### Recursos:

Piano; Quadro; Avental de cozinha; Colher de pau; Cartas com animais.

### Repertório e material de apoio:

Maria Encarnação: Adivinha

Rute Prates: Acordar

Tradicional: Cozinheira

Melodia 2:




\*



## Anexo 2 - Plano de aula IM 3 nº 2

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	18/2/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	45 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
Iniciação Musical 3	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Imitar padrões melódicos em Mi Maior com acompanhamento harmónico do piano.	1 - Cantar padrões melódicos em Mi Maior. Exemplos: 123451; 13531; 12321; 1321; 154321.
Cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Cantar afinado as notas apontadas pela professora.
Ler a canção: "Kokoleoko".	1 - Ler a melodia. 2 - Ler as duas frases separadamente. 3 - Repetir até não haver erros. 4 - Cantar a melodia com nome de notas do início ao fim. 5 - Cantar a melodia com texto. 6 - Copiar a melodia para o caderno.
Ouvir e memorizar a canção com texto: "O nosso galo".	1 - Ouvir a canção com texto. 2 - Repetir frase a frase. 3 - Cantar do início ao fim. 4 - Corrigir os erros. 5 - Cantar do início ao fim.

Ler a canção: " O nosso galo" com nome de notas.	1 - Ler a melodia com nome de notas. 2 - Ler frase a frase. 3 - Corrigir os erros. 4 - Cantar do início ao fim sem erros.
Cantar a mesma canção em cânone.	1 - Cantar a canção enquanto a professora faz em cânone. 2 - Dividir a turma em dois grupos e cantar a canção em cânone. 3 - Trocar de grupos. 4 - Fazer a teatralização da canção.
Reproduzir as seguintes células rítmicas com a pulsação: 	1 - Marcar a pulsação com os pés. 2 - Reproduzir os motivos rítmicos em divisão binária por imitação da professora. 3 - Ouvir a professora e identificar a célula realizada.

**Recursos:**

Piano; Quadro;

**Repertório e material de apoio:**


Tradicional Gana: Kokoleoko

Popular Portuguesa: O nosso galo

### Anexo 3 - Plano de aula IM 3 nº 3

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	21/4/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	45 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
Iniciação Musical 3	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Imitar padrões melódicos em Ré Maior com acompanhamento harmónico do piano.	1 - Cantar padrões melódicos em Ré Maior. Exemplos: 131; 1354321; 13531.
Cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Cantar afinado as notas que a professora aponta no quadro. 2 - Memorizar o padrão que a professora aponta e depois cantá-lo.
Ler a melodia: "O burrinho das hortaliças".	1 - Ler a melodia do início ao fim. 2 - Ler a melodia frase a frase. 3 - Corrigir os erros. 4 - Cantar a melodia do início ao fim sem erros. 5 - Ouvir a professora a cantar a melodia em sílaba neutra e adivinhar em que nota a professora parou.
Cantar a canção: "O burrinho das hortaliças" com texto, com diferentes pulsações e treinando a audição interior.	1 - Ouvir a canção com texto. 2 - Falar sobre o texto da canção. 3 - Ouvir a professora a cantar e continuar a cantar quando a professora para. 4 - Cantar a canção do início ao fim com texto.

	<p>5 - Cantar a canção com diferentes pulsações.</p> <p>6 - Cantar a canção e marcar a pulsação e divisão.</p> <p>7 - Cantar a canção sem algumas palavras.</p>
Cantar "O burrinho das hortaliças" com diversos estilos e fazer a teatralização da canção.	<p>1 - Cantar a canção de diversos estilos enquanto um aluno faz de burro.</p> <p>2 - Repetir a mesma actividade com outros alunos.</p>
Reproduzir as seguintes células rítmicas com a pulsação: 	<p>1 - Reproduzir os padrões rítmicos em divisão binária por imitação da professora.</p> <p>2 - Ler as células rítmicas que a professora aponta no quadro.</p>
Cantar a melodia com gestos: "Nasceu o dia" (revisão).	<p>1 - Cantar a melodia.</p> <p>2 - Cantar a melodia com gestos.</p>

**Recursos:**

Piano; Quadro; Máscara facial de burro.


**Repertório e material de apoio:**

Delfina Figueiredo: O burrinho das hortaliças



Delfina Figueiredo: Nasceu o dia

## Anexo 4 - Plano de aula 1º Grau nº 1

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	9/1/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
1º Grau	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Cantar a escala e as ordenações em Dó Maior com acompanhamento harmónico ao piano.	<p>1 - Cantar a escala de Dó Maior.</p> <p>2 - Cantar as ordenações: 171 212 323 434 (...) 171222; 212333; 323444; 434555.</p>
Ler e identificar as notas que a professora aponta no quadro.	<p>1 - Cantar as notas que a professora aponta no quadro.</p>  <p>Exemplos: 151. 171222; 212333; 323444; 434555. 1'2'1'653.</p>
Ler a canção com nome de notas e com texto: "O Pato".	<p>1 - Cantar a 1ª parte da canção.</p> <p>2 - Repetir as vezes necessárias até não haver falhas de nomes de notas e de afinação.</p> <p>3 - Ler a 2ª parte da canção.</p> <p>4 - Repetir as vezes necessárias até não haver falhas de nomes de notas e de afinação.</p> <p>5 - Ler a 3ª parte da canção.</p>



	<p>6 - Repetir as vezes necessárias até não haver falhas de nomes de notas e de afinação.</p> <p>7 - Cantar toda a canção.</p> <p>8 - Visualizar um filme com a história da canção.</p>
Reproduzir, ler, identificar e escrever as células rítmicas de divisão binária aprendidas.	<p>1 - Reproduzir os padrões rítmicos em divisão binária por imitação da professora.</p> <p>2 - Ler as células que a professora aponta alternadamente:</p>  <p>3 - Identificar das células rítmicas entoadas pela professora.</p> <p>4 - Escrever as células que a professora dita.</p>
Reproduzir, ler, identificar e escrever as células rítmicas de divisão ternária aprendidas.	<p>1 - Reproduzir os padrões rítmicos em divisão binária por imitação da professora.</p> <p>2 - Ler as células que a professora aponta alternadamente:</p>  <p>3 - Identificar das células rítmicas entoadas pela professora.</p> <p>4 - Escrever as células que a professora dita.</p>
Reconhecer auditivamente as cadências Perfeita, Dominante e Diferente.	<p>1 - Ouvir exemplos de cadências Perfeita e Dominante.</p> <p>2 - Ouvir duas cadências e dizer se foram iguais ou diferentes.</p> <p>3 - Ouvir cadências Perfeita e Dominante e identificá-las.</p> <p>4 - Ouvir cadências Perfeita, Dominante e Diferente e identificá-las.</p>
Memorizar a melodia 2 e ler com nome das notas.	<p>1 - Ouvir a melodia 2 duas vezes.</p> <p>2 - Cantar a melodia com sílaba neutra e com acompanhamento ao piano.</p> <p>3 - Repetir até não haver falhas na melodia.</p> <p>4 - Olhar para a melodia escrita e cantar com nome de notas.</p> <p>5 - Repetir até não haver falhas de nome de notas.</p>
Cantar a melodia 2 com diferentes ritmos, modos, compassos e caracteres.	<p>1 - Cantar a melodia nas seguintes variações*</p>

**Recursos:**

Computador; Colunas; Piano; Quadro; Folha com a canção "O pato".

**Repertório e material de apoio:**

Toquinho: O Pato

Melodia 2:



\*



## Anexo 5 - Plano de aula 1º Grau nº 2

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	13/2/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
1º Grau	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Imitar padrões melódicos com nome de notas e com acompanhamento harmónico ao piano.	1 - Imitar os padrões cantados pela professora em Mi menor Exemplos: 12321; 123451; 534231; 13531.
Reconhecer o nome da nota que a professora canta.	1 - A professora canta padrões em sílaba neutra e os alunos têm que cantar com nome de notas.
Ler e cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Cantar as notas que a professora aponta no quadro. 2 - Ler as notas que a professora escreve no quadro o mais rápido possível.
Ler a melodia: "Vento ventania".	1 - Ler a melodia. 2 - Ler frase a frase. 3 - Ler do início ao fim. 4 - Repetir até não haver erros. 5 - Cantar a melodia com texto. 6 - Assobiar a melodia para imitar o vento. 7 - Cantar a melodia sem dizer determinadas notas. Exemplo: Cantar a melodia sem dizer fá.

Ouvir vários excertos musicais e reconhecer os instrumentos. (Trabalho de grupo a pares).	<p>1 - Ouvir os excertos musicais e escrever a sua instrumentação numa folha.</p> <p>2 - Trocar de folhas com os colegas e corrigir através da visualização do vídeo.</p>
Ouvir e memorizar as várias vozes da canção: "Scoo bee doo song".	<p>1 - Ouvir a professora a cantar a 1ª voz e imitar.</p> <p>2 - Ouvir a professora a cantar a 2ª voz e imitar.</p> <p>3 - Fazer o mesmo processo com as outras vozes.</p> <p>4 - Os alunos cantam a 1ª voz e a professora canta as outras.</p> <p>5 - Repetir o mesmo processo com todas as vozes.</p> <p>6 - Dividir a turma em grupos e distribuir cada voz por grupo.</p> <p>7 - Cantar a canção a várias vozes com texto e gestos.</p>

**Recursos:**

Computador; Piano; Quadro; Colunas; Ficha com a melodia: "Vento Ventania".

**Repertório e material de apoio:**


Sofia Sequeira: Vento ventania

Susie Davies: Scoo bee doo song

## Anexo 6 - Plano de aula 1º Grau nº 3

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	23/4/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	13
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
1º Grau	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Imitar os padrões melódicos cantados pela professora em Fá Maior.	1 - Imitar os padrões melódicos em Fá Maior. 2 - Cantar com nome de notas os padrões que a professora canta com números. 3 - Cantar com números os padrões que a professora canta em sílaba neutra.
Cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Cantar as notas apontadas pela professora. 2 - Cantar o padrão: 51 52 53 54 55; 3 - Memorizar o padrão apontado pela professora e cantá-lo a seguir.
Ler a canção: <i>"When love is kind"</i> .	1 - Ler os dois primeiros sistemas. 2 - Corrigir os erros. 3 - Ler o 3º e 4º sistema. 4 - Corrigir os erros. 5 - Ler a canção do início ao fim. 6 - Cantar a canção tirando algumas notas. Exemplo: Cantar a canção sem a nota Dó. 7 - Ouvir e imitar o texto. 8 - Cantar a canção com texto.

Reproduzir, identificar e escrever as células rítmicas já aprendidas em divisão binária. 	1 - Reproduzir os padrões rítmicos em divisão binária por imitação da professora. 2 - Ler as células que a professora aponta alternadamente no quadro. 3 - Identificar das células rítmicas entoadas pela professora. 4 - Escrever as células que a professora dita.
Cantar a canção: “Bim Bam Biri”.	1 - Ouvir a professora a cantar. 2 - Cantar a canção frase por frase. 3 - Corrigir os erros. 4 - Adicionar os gestos da canção. 5 - Cantar a canção sem algumas palavras.
Ler os nomes das notas da canção: “Bim Bam Biri”.	1 - Cantar a melodia com nome de notas. 2 - Corrigir os erros. 3 - Cantar a melodia com nome de notas sem erros. 4 - Ouvir a professora a cantar e adivinhar em que nota a professora parou.
Cantar a melodia: "Pé de alface" com texto e com nome de notas (revisão).	1 - Cantar a melodia com texto. 2 - Cantar a melodia com nome de notas.
Reconhecer auditivamente as cadências Perfeita e Dominante.	1 - Ouvir exemplos de cadências Perfeita e Dominante. 2 - Ouvir duas cadências e dizer se foram iguais ou diferentes. 3 - Ouvir uma cadência e identificá-la.

**Recursos:**

Piano; Quadro.

**Repertório e material de apoio:**


Anônimo: *When love is kind*

Desconhecido: Bim Bam Biri

Tradicional Brasileira: Pé de Alface

## Anexo 7 - Plano de aula 6º Grau nº 1

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	9/1/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	11
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
6º Grau	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Cantar ordenações em Mi bemol Maior com acompanhamento harmónico ao piano.	<p>1 - Cantar a escala de Mi bemol Maior.</p> <p>2 - Cantar as ordenações:</p> <p>121 232 343 454(...)</p> <p>12321 23432 34543(...)</p> <p>131 242 353 464 575 (...)</p>
Ler e cantar as notas que a professora aponta no quadro.	<p>1 - Cantar as notas que a professora aponta no quadro.</p>  <p>Exemplos: 135686531; 53135; 5#23161.</p>
Ler com nome de notas a canção: "Anatole".	<p>1 - Cantar a 1ª parte da canção.</p> <p>2 - Repetir as vezes necessárias até não haver falhas de nomes de notas.</p> <p>3 - Corrigir a afinação de todas as notas.</p> <p>4 - Ler a 2ª parte da canção.</p> <p>5 - Repetir as vezes necessárias até não haver falhas de nomes de notas.</p> <p>6 - Corrigir a afinação de todas as notas.</p> <p>7 - Cantar com sílaba neutra do início ao fim.</p>

Fazer o ditado melódico.	1 - Ouvir a melodia o número de vezes necessário para acabar o ditado. 2 - Cantar o ditado com nome de notas. 3 - Corrigir o ditado. 4 - Cantar o ditado corrigido.
Memorizar a melodia "Serenada" com nome de notas.	1 - Ouvir a gravação 3 vezes. 2 - Cantar a gravação com sílaba neutra e com acompanhamento harmónico do piano. 3 - Ouvir a gravação até não haver falhas na melodia. 4 - Decifrar os números da melodia e cantar com números. 4 - Cantar a melodia com nome de notas em Mi Maior. 5 - Repetir até não haver falhas de nome de notas na melodia.
Ler e fazer a dissociação rítmica.	1 - Ler o ritmo com a voz e marcar a pulsação. 2 - Repetir até não haver falhas. 3 - Fazer a dissociação rítmica. 4 - Repetir até não haver falhas.

**Recursos:**

Computador; Colunas; Partituras; Piano;

**Repertório e material de apoio:**

Ribour: Anatole

Leitura Rítmica

Josef Suk: Serenada op. 6

Ditado melódico



## Anexo 8 - Plano de aula 6º Grau nº 2

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	20/2/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	11
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
6º Grau	

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Cantar ordenações em Ré menor com acompanhamento harmónico ao piano.	1 - Cantar a escala de Ré menor. 2 - Cantar as ordenações com nome de notas e números: 121 232 343 454 (...) 12321 23432 34543 (...) 131 242 353 (...)
Cantar as notas que a professora aponta no quadro.	1 - Cantar as notas que a professora aponta no quadro.
Ler e cantar em cânone a música: "Scoo bee doo song".	1 - Cantar a 1ª linha da música com nome de notas. 2 - Repetir até ficar seguro. 3 - Cantar a 2ª linha com nome de notas. 4 - Repetir até ficar seguro. 5 - Repetir o mesmo processo nas outras linhas. 6 - Cantar com texto. 7 - Cantar com gestos e de cor. 8 - Cantar em cânone e a várias vozes.
Tocar a música: "Scoo bee doo song" com os instrumentos.	1 - Afinar os instrumentos. 2 - Tocar a 1ª linha várias vezes com os instrumentos.

	3 - Distribuir os instrumentos pelas linhas melódicas. 4 - Tocar em cânone.
Cantar e tocar a introdução de: "Come Away Death" - Quilter.	1 - Cantar e tocar a canção do início ao fim com introdução. 2 - Corrigir as secções que tiverem erros.
Percutir o ritmo aprendido usando vassouras e os instrumentos.	1 - Percutir o ritmo do início ao fim. 2 - Dividir a turma em dois grupos: O grupo 1 percute o ritmo de baixo e o grupo 2 percute o ritmo de cima. 3 - Trocar os grupos. 4 - Repetir cada frase até não haver imprecisões rítmicas. 5 - Percutir o ritmo do início ao fim.
Cantar a canção: "Anatole" com texto e com acompanhamento. (revisão)	1 - Cantar do início ao fim com acompanhamento. 2 - Criar uma forma para a peça. 3 - Cantar a música com a forma escolhida. 4 - Repetir até não haver falhas. 6 - Cantar do início ao fim sem erros.
	Entrega das matrizes dos testes.

**Recursos:**

Computador; Colunas; Partituras; Instrumentos; Vassouras; Folhas com matrizes.

**Repertório e material de apoio:**

Susie Davies: Scoo bee doo song

Roger Quilter: Come Away Death

Ribour: Anatole

Ritmo 1

## Anexo 9 - Plano de aula 6º Grau nº 3

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Sofia Cruz Vieira	30/4/2016
<b>Professora Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Stela Lalova	Conservatório de Música de Cascais
<b>Professora Orientadora:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Helena Almeida e Silva	10
<b>Professora Coorientadora:</b>	<b>Duração da aula:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	90 minutos
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	
6º Grau	

<b>Objectivos</b>	<b>Actividades / Estratégias</b>
<b>Os alunos deverão ser capazes de:</b>	
Entoar e reconhecer acordes diminutos e aumentados.	<p>1 - Ouvir o acorde diminuto que a professora toca no piano e entoar os três sons que o constituem com a afinação correcta.</p> <p>2 - Repetir o mesmo processo com vários acordes diminutos.</p> <p>3 - Repetir o ponto 1 e 2 com acordes aumentados.</p> <p>4 - Entoar os três sons do acorde diminuto a partir da fundamental dada pela professora.</p> <p>5 - Repetir o ponto 5 com acordes aumentados.</p> <p>6 - Ouvir o acorde e identificá-lo: Diminuto ou Aumentado.</p>
Entoar e reconhecer acordes Maiores, menores, diminutos e aumentados.	<p>1 - Ouvir o acorde que a professora toca no piano, entoar os três sons que o constituem com a afinação correcta e identificá-lo: Maior ou menor.</p> <p>2 - Repetir o mesmo processo com vários acordes.</p>
Identificar acordes Maiores, menores, diminutos e aumentados.	<p>1 - Escrever o tipo de acorde que a professora toca no piano.</p> <p>2 - Corrigir o exercício.</p>

Memorizar, escrever e transpor a melodia: "Reflexos".	1 - Ouvir a melodia e identificar a pulsação, divisão e compasso. 2 - Ouvir a melodia e marcar a pulsação e divisão. 3 - Ouvir a melodia e marcar a pulsação e o compasso. 4 - Ouvir a melodia e memorizá-la. 5 - Cantar a melodia. 6 - Ouvir a melodia de novo para corrigir os erros. 7 - Cantar a melodia até ficar consolidada. 8 - Cantar a melodia com números. 9 - Escrever a melodia. 10 - Cantar a melodia em todas as tonalidades.
Percutir o ritmo 1 a duas partes.	1 - Percutir a linha superior do ritmo 1 com a mão direita. 2 - Percutir a linha inferior do ritmo 1 com a mão esquerda. 3 - Repetir até não haver erros. 4 - Percutir as duas linhas simultaneamente. 5 - Ver cada compasso separado isolando as partes que estiverem erradas. 6 - Repetir até não haver erros.
Percutir o ritmo 3 a duas partes.	1 - Percutir a linha superior do ritmo 1 com a mão direita. 2 - Percutir a linha inferior do ritmo 1 com a mão esquerda. 3 - Repetir até não haver erros. 4 - Percutir as duas linhas simultaneamente. 5 - Ver cada compasso separado isolando as partes que estiverem erradas. 6 - Repetir até não haver erros.

**Recursos:**

Computador; Colunas; Partituras; Piano.

**Repertório e material de apoio:**

Sasseti: Reflexos


Ritmo 1

Ritmo 3

## **Anexos - Investigação**

[Esta página foi intencionalmente deixada a branco]

## Anexo 10 - Questionário



### O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

O objectivo deste questionário é conhecer a opinião dos professores de Formação Musical do Ensino Especializado da Música sobre "O impacto da performance na motivação dos alunos na disciplina de Formação Musical".


O questionário tem uma duração aproximada de 5 minutos e todas as respostas permanecerão anónimas.

Agradeço desde já a vossa colaboração,

Sofia Vieira

[Continuar »](#)

7% concluído



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

Entende-se por performance nesta investigação todo e qualquer momento de apresentação de uma obra ou excerto de obra musical previamente estudado. O aluno pode utilizar o seu próprio instrumento ou a voz e fazê-lo individualmente ou em grupo. A performance pode ter lugar na sala de aula de Formação Musical ou noutros locais de apresentação pública.

[« Anterior](#)   [Continuar »](#)

14% concluído





## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

\*Obrigatório

Indique, por favor, em que faixa etária se insere: \*

- ☐ 18-25 anos
- ☐ 26-35 anos
- ☐ 36-45 anos
- ☐ 46-55 anos
- ☐ mais de 55 anos

Quais são as suas habilitações literárias? \*


- ☐ Licenciatura em Composição
- ☐ Licenciatura em Direcção Coral
- ☐ Licenciatura em Formação Musical
- ☐ Mestrado em Composição
- ☐ Mestrado em Direcção Coral
- ☐ Mestrado em Formação Musical
- ☐ Licenciatura em Piano
- ☐ Outra:

« Anterior

Continuar »



21% concluído



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**Indique há quantos anos, aproximadamente, lecciona a disciplina de Formação Musical: \***

☐ Menos de 3 anos

☐ Entre 3 a 5 anos

☐ Entre 6 a 10 anos

☐ Entre 11 a 20 anos

☐ Mais de 20 anos

**Indique o distrito/região autónoma onde trabalha maioritariamente: \***

**Lecciona ou já leccionou a disciplina de Formação Musical a alunos do Curso Básico do Ensino Especializado da música? \***

Por Curso Básico entende-se do 1º ao 5º Grau / 5º ao 9º Ano.

☐ Sim

☐ Não

28% concluído

**Resposta:**

Sim: Encaminhados para o fim do Questionário.

Não: Encaminhados para a página seguinte.



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

\*Obrigatório

**Ordene as seguintes competências de 1 (MAIS importante) a 7 (MENOS importante), de acordo com a importância que dá à sua aquisição na aula de Formação Musical: \***

Competências Cognitivas: Memorização e compreensão da estrutura, forma e relação tonal de melodias.  
Competências Metacognitivas: Realização de tarefas de forma autónoma.

	1	2	3	4	5	6	7
Auditivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cognitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metacognitivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Performativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Considera importante a aquisição de competências performativas na aula de Formação Musical? \***

- ☐ Sim  
☐ Não

**Porquê?**

« Anterior

Continuar »





## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical? \***

☐ Sim

☐ Não


[« Anterior](#)   [Continuar »](#)

 42% concluído

**Resposta:**

Sim: Encaminhados para a página seguinte.

Não: Encaminhados para a página 12.



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**Aproximadamente com que frequência proporciona experiências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical? \***

☐ Em todas as aulas

☐ De duas em duas aulas

☐ Uma vez por mês

☐ Uma vez por período

☐ Uma vez por ano

**De que modo proporciona a aquisição de competências performativas na aula de Formação Musical? \***

☐ Depois de ensinar uma obra musical

☐ Apresentação de obras estudadas pelos alunos na aula de instrumento

☐ Apresentação de obras estudadas pelos alunos na aula de coro

☐ Apresentação de composições feitas pelos alunos

☐ Realização de actividades com os instrumentos


☐ Preparação para concertos/espectáculos/audições de Formação Musical

☐ Outra:

**Alguma vez preparou concertos/audições/apresentações/espectáculos de Formação Musical? \***

☐ Sim

☐ Não


 50% concluído

**Resposta:**

Sim: Encaminhados para a página seguinte.

Não: Encaminhados para a página 12.





## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**Indique alguns exemplos do que os alunos apresentaram nesses concertos/audições/apresentações/espectáculos: \***

**Considera que essas experiências performativas tiveram impacto na motivação dos alunos? \***

☐ Sim, tiveram um impacto positivo.

☐ Sim, tiveram um impacto negativo.

☐ Sim, tiveram um impacto positivo e negativo.

☐ Não.

[« Anterior](#)   [Continuar »](#)

57% concluído

### Resposta:

Sim, tiveram um impacto positivo: Encaminhados para a página seguinte.

Sim, tiveram um impacto negativo: Encaminhados para a página 10.

Sim, tiveram um impacto positivo e negativo: Encaminhados para a página 11.

Não: Encaminhados para a página 12.



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos


**\*Obrigatório**

**De que forma os alunos mostraram maior motivação? \***

- ☐ Mudança de comportamento
- ☐ Maior interesse
- ☐ Maior regularidade na realização dos trabalhos de casa
- ☐ Maior assiduidade e pontualidade
- ☐ Níveis mais elevados de concentração
- ☐ Outra:

64% concluído

Encaminhados para a página 12.



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**De que forma os alunos mostraram menor motivação? \***

- ☐ Mudança de comportamento
- ☐ Menor interesse
- ☐ Menor regularidade na realização dos trabalhos de casa
- ☐ Menor assiduidade e pontualidade
- ☐ Níveis mais reduzidos de concentração
- ☐ Outra:

[« Anterior](#)   [Continuar »](#)

71% concluído

Encaminhados para a página 12.





## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

\*Obrigatório

**De que forma os alunos mostraram maior motivação? \***

- ☐ Mudança de comportamento
- ☐ Maior interesse
- ☐ Maior regularidade na realização dos trabalhos de casa
- ☐ Maior assiduidade e pontualidade
- ☐ Níveis mais elevados de concentração
- ☐ Outra:

**De que forma os alunos mostraram menor motivação? \***

- ☐ Mudança de comportamento
- ☐ Menor interesse
- ☐ Menor regularidade na realização dos trabalhos de casa
- ☐ Menor assiduidade e pontualidade
- ☐ Níveis mais reduzidos de concentração
- ☐ Outra:

« Anterior

Continuar »

 78% concluído



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

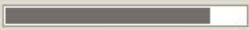
**\*Obrigatório**

**Considera a motivação dos alunos importante no processo de ensino-aprendizagem? \***

☐ Sim

☐ Não

[« Anterior](#)   [Continuar »](#)

 85% concluído

**Resposta:**

Sim: Encaminhados para a página seguinte.

Não: Encaminhados para a página 14.

## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

**\*Obrigatório**

**Na sua opinião que factores influenciam a motivação dos alunos para a disciplina de Formação Musical? \***

☐ Influência do Encarregado de Educação

☐ Relação com o professor

☐ Relação com os colegas

☐ Quantidade de trabalhos de casa

☐ Actividades realizadas na aula

☐ Experiências performativas

☐ Outra:

**Quantifique de 0 a 6 a influência que a performance tem na motivação dos alunos: \***

0123456

não tem influência

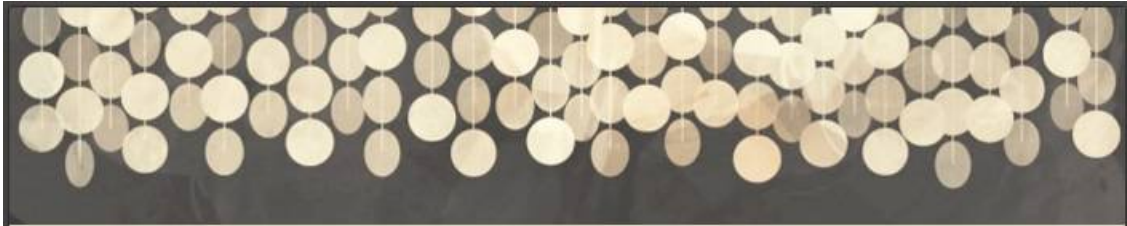
☐☐☐☐☐☐☐

tem muita influência

« Anterior

Continuar »

92% concluído



## O Impacto da Performance na Motivação dos Alunos

Gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente para a presente investigação?

[« Anterior](#)

[Enviar](#)

*Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.*

100%; terminou.

Fim do Questionário.

## **Anexo 11 - Guião da entrevista**

Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o (a) identifiquem serão retirados.

- Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música? (Não. Mas já leccionou ?)

- Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical? (Nas aulas? Em audições/apresentações no âmbito da disciplina de FM? Porquê? Considera importante?)\*

- Considera que a performance no âmbito da disciplina de FM promove a motivação dos alunos? De que forma é que os alunos mostraram maior motivação?

- Considera que manter altos níveis de motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

Obrigada pela sua colaboração.

## **Anexo 12 - Transcrição das entrevistas**

### **Participante 1**

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

P1 - Está autorizada.

E - Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P1 - Sim.

E - A que graus?

P1 - (...) 1º Grau, 3º Grau, 5º Grau (...).

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P1 - Até ao final do Curso Básico sim, porque a (...) [disciplina de] Formação Musical [é leccionada em] uma aula de 90 minutos mais uma de 45 minutos e [a última] é particularmente dedicada à performance. Esta aula é utilizada para performance [de repertório estudado na aula de] Formação Musical e performance de exercícios da Formação Musical com o instrumento do aluno. Portanto esses 45 minutos são maioritariamente performativos (...).

E - Como desenvolve as capacidades performativas em contexto de aula?

P1 - (...) Em performance de canções, cânones, leituras específicas ou actividades que envolvam trabalho de conjunto ou de equipa. (...) Nos primeiros anos, o aluno no 1º Período faz uma apresentação do instrumento, [ou seja,] toca uma peça à escolha. No 2º Período já utiliza o seu instrumento de acordo com outros critérios e no 3º Período normalmente já faz uma actividade para apresentar na aula de Formação Musical com outro colega de outro

instrumento diferente, o que obriga à preparação [fora da aula de Formação Musical] de alguns materiais novos e com o apoio do professor de instrumento (...).

No 3º, 4º e 5º Grau [este trabalho] toma outras proporções, [porque os alunos] já têm uma certa autonomia, [ou seja,] já escolhem algumas peças, já podem escolher algumas equipas (...) [já] querem fazer coisas em conjunto e até já são eles próprios que trazem material para a aula.

Portanto, no 1º e 2º Graus [estas actividades] têm que ser muito dinamizadas pelo professor: tem que se fazer uma escala, uma rotina, tem que se dar tempo a cada aluno (...). No 3º, 4º e 5º [Graus] é muito fácil [porque já existe essa dinâmica].

No 4º e 5º Grau [as capacidades performativas também são desenvolvidas através da execução] de repertório obrigatório, 10 peças ao longo do ano para reconhecimento e para questionário analítico. [Neste caso] os alunos têm que preparar também rotativamente, em pares ou individualmente, conforme a dimensão da turma, uma pequena apresentação do compositor (...).

E - Desenvolve essas capacidades performativas em audições/apresentações do âmbito da disciplina de Formação Musical?

P1 - Sim, agora ultimamente não tem havido, mas o que fiz em outros anos nesse contexto foi montar, por exemplo, um álbum completo de Lieder nas diversas turmas e fizemos uma apresentação completa de Lieder. Há dois anos lectivos, fazia sempre uma audição final com canções, actividades da própria Formação Musical, pequenas coisas que eram projectadas para os Encarregados de Educação perceberem o que é que acontecia dentro da aula. Portanto, fazíamos pelo menos uma audição de Formação Musical por ano. Ultimamente não tem acontecido mas era prática habitual. (...).

Contrariamente ao que eu disse, tenho feito [audições/apresentações de Formação Musical] nos últimos dois anos com [uma turma do ensino regular com quatro alunos] autistas. (...) Fizemos uma parceria com a escola secundária e foram apresentadas canções e peças instrumentais [associadas] a fotografias que tinham ganho um prémio de fotografia organizado pela escola secundária. O que notamos é que este tipo de actividade é altamente motivante para os alunos. Eles empenham-se imenso em fazer estas coisas. (...) Isto dá à Formação Musical um arejamento e uma dinâmica de escola que nos interessa e que

normalmente está mais reservada às classes de coro e às classes de instrumento, mas que é muito importante. (...) A razão de fazer [estas performances] em contexto da turma de Formação Musical é que é nesta disciplina que temos os alunos todos a trabalhar ao mesmo tempo. Alguns alunos já não têm as Classes de Conjunto, outros têm as Classes de Conjunto instrumentais, outros têm coro e, portanto, já só estão todos juntos de facto na Formação Musical. É nesta aula que preparam [as audições] em contexto de turma e vão mostrar essa dinâmica (...) à escola do ensino regular. (...) Vão mostrar aos colegas [o trabalho performativo que fazem em Formação Musical] e isso tem impacto, muito positivo.

E - Enquanto aluno teve alguma experiência [performativa através] de audições de Formação Musical ou de trabalho performativo na aula de Formação Musical?

P1 - Zero. Enquanto aluno zero.

E - Considera importante essa prática performativa na disciplina de Formação Musical?

P1 - Sim, considero. (...) Há quem diga que [durante a nossa carreira profissional como professores] acabamos por reproduzir aquilo que vivemos como alunos. Eu não considero que isso aconteça comigo. Eu tive um ensino ainda muito à moda antiga (...) e estávamos a anos luz (...) da realidade actual. Enquanto aluno eu acho que senti falta [dessa prática performativa] (...).

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos? Tanto positivo como negativo?

P1 - Tem, tem impacto. Terá talvez algum impacto negativo em alguns momentos de avaliação e de exposição, mas acho que são importantes.

[No entanto, a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical] tem aspectos positivos para o aluno, para a escola, para a dinâmica da disciplina de Formação Musical perante as outras disciplinas da escola e para ajudar a não classificar a disciplina de instrumento como a principal de tudo. (...) [Serve para] perceber que a Formação Musical é uma componente importante, que pode ter concertos. Os professores de Formação Musical também são músicos e podem dar concertos e actuar. (...) É preciso mostrar a estes novos Encarregados de Educação, que muitas vezes não tiveram contacto com música de maneira nenhuma, (...) o que é que acontece dentro de uma aula [de Formação Musical] (...). Acho que



também é essa a função de uma audição de Formação Musical. (...) Desmitificar: "então é isso que fazes na aula de Formação Musical, fantástico!"

E - Sentiu alguma mudança de comportamento/motivação nas turmas com que fez audições?

P1 - Sim, [maior] motivação, maior conhecimento e até respeito pela própria disciplina e actividade. Penso que, do ponto de vista de escola, sente-se que os alunos consideram que [a audição/apresentação] é positiva. [O facto de os alunos terem] também audição de Formação Musical (...) [faz com que tenham] uma responsabilidade diferente.

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P1 - Sim, claro que sim. E a [motivação] dos professores também.

E - Obrigada.

## Participante 2

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

P2 - (...) Claro que tens autorização (...).

E - Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P2 - Sim, actualmente lecciono o Curso Básico e o Curso Secundário, coisa que tenho feito ao longo da minha vida toda. (...) Este ano lecciono 2ºs, 3ºs, 4ºs, 5ºs, 7ºs e 8ºs [Graus] (...).

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P2 - A disciplina de Formação Musical tem que estar ao serviço da formação de um músico. Numa aula de Formação Musical nunca podemos perder o norte, que é formar um bom músico. (...) Em relação a haver audições da própria classe de Formação Musical não vejo utilidade nenhuma. Podem ter uma função lúdica, obviamente, mas não tem interesse absolutamente nenhum. Primeiro, porque não há tempo suficiente para trabalhar às vezes alguns aspectos [mais importantes]. Segundo, porque os alunos têm todos instrumentos diferentes e o professor de Formação Musical não consegue chegar a todos. O professor de Formação Musical toca quanto muito um instrumento ou dois e geralmente mal, portanto, não consegue fazer grande coisa [em relação aos outros instrumentos]. Mesmo no que diz respeito ao aspecto vocal, também há professores de Formação Musical que cantam bem, mas cantam bem como professores de Formação Musical, não como cantores. Portanto, é a nível do amadorismo total, obviamente. Uma pessoa para cantar tem que trabalhar a voz, tem que ter aulas de canto (...). Acho que [nas audições de Formação Musical] há um aspecto lúdico que não é de desprezar e há um aspecto de convívio musical que eu acho que é muito importante as pessoas terem. Quando era jovem, eu e os meus colegas tínhamos muito o hábito de tocar uns com os outros e uns para os outros. (...) Eu próprio tinha por hábito ir acompanhar amigos meus às aulas de canto, de instrumentos de corda, de sopro e isso proporcionava realmente

uma vivência e um convívio e até posso dizer algum traquejo. Infelizmente esse hábito hoje perdeu-se. Não vejo isso nas escolas.

E - Considera que essa vivência influenciou a sua motivação enquanto aluno?

P2 - Eu nunca tive problemas de motivação. A minha motivação sempre foi total. Podia ser mais ou menos dedicado, mais ou menos preguiçoso mas a minha motivação sempre esteve lá.

É óbvio que um músico faz-se no palco e não a tocar em casa, portanto, quantas mais vezes um músico actuar em público melhor é (...). Nesse sentido, [o facto de] haver audições de música vocal no âmbito de Formação Musical pode ajudar de certo modo [a formar um músico], porque sempre é uma actuação pública e, nesse aspecto, pode dar alguma vantagem. Mas penso que é mais pela via da questão lúdica, questão que obviamente está ligada à motivação (...).

Há aqui um aspecto que me preocupa: a maior parte dos professores de Formação Musical que conheço não são músicos. (...) Quando me perguntam: "Mas o que é que tu és? Também és músico?" Eu digo: "Não, eu não sou músico, sou professor de Formação Musical", e de facto, é assim que me vejo. Não sou músico porque realmente um músico tem que ser uma pessoa que toca, que se apresenta em palcos e não uma pessoa que [apenas] ouve, isso é um ouvinte, um músico amador. Esta é uma grande limitação dos professores de Formação Musical: estarem a formar músicos sem o terem sido e isso é a primeira consciência que um professor de Formação Musical deve ter.

E - Então acha que não é conciliável ser professor de Formação Musical e músico ao mesmo tempo?

P2 - Nenhum grande músico é professor de Formação Musical. (...) A carreira daqueles que são grandes músicos e grandes instrumentistas é nos palcos. (...) São não músicos que estão a formar músicos e isto traz algumas limitações. Se uma pessoa estiver consciente disso pode colmatar algumas dessas limitações. (...) Não é pelo facto de se fazer muito bem ditados a quatro vozes que se pega no instrumento e se é um instrumentista maravilhoso. (...) [Nós, professores de Formação Musical] servimos para muito menos do que julgamos, porque não fazemos o trabalho que devíamos fazer. Seguramente o que nós temos que pensar é o que (...) podemos fazer para que os nossos alunos sejam melhores músicos e melhores instrumentistas.

Que tipo de ouvido é que eu tenho que desenvolver aos alunos no âmbito da disciplina de Formação Musical para lhe ser útil enquanto músico?

(...) Seguramente que cantar não interessa nada. O cantar numa aula de Formação Musical serve apenas para [o professor] controlar o que os alunos ouviram ou memorizaram ou para controlar a leitura. Um aluno que canta bem numa aula de Formação Musical não chega a um piano e toca maravilhosamente, [assim como] um aluno que canta muito bem numa aula de Formação Musical não pega no trompete e toca maravilhosamente.

No canto, o instrumento está dentro de ti. No trompete, o instrumento está fora, portanto, são coisas diferentes e são ouvidas e sentidas de maneira diferente. A voz não só se ouve com o ouvido como também se ouve dentro do corpo pois o instrumento está dentro de nós. (...) Qualquer instrumento que não seja a voz, ouve-se essencialmente com o ouvido. Embora também se ouça com o corpo, (...) essa sensação física está minimizada. (...) Seguramente o ouvido que interessa desenvolver na aula de Formação Musical e que faz falta à formação de um instrumentista é a audição interior. (...) E o que é a audição interior? (...) A audição interior tem a ver com a concentração, com a antecipação, com o reviver coisas que tu já conheces. (...). Quando um aluno me pergunta o que é a audição interior, dou uma imagem muito simples:

- "Tu já foste a uma praia. Então consegues imaginar na tua cabeça uma praia que gostes. Isso é a audição interior: tu já viste a praia, imaginas a praia."

Portanto, quando sabes música, quando sabes ler e conheces a música, consegues imaginá-la, consegues antecipá-la na tua cabeça; isso é que é o ouvido que é importante para um músico.

(...) A audição interior é um poderoso instrumento para te levar a uma boa concentração. Quando se está num concerto, numa audição, sentado ao piano para tocar, o que é que uma pessoa [normalmente] pensa nos 5 segundos antes de começar? "Tirem-me daqui depressa que estou cheio de medo". Mas quando se utiliza a audição interior para ouvir os 10 primeiros compassos da sonata que se vai tocar, tira-se o foco do medo e dos nervos e mete-se o foco na música. Porque é que grandes músicos quando têm um momento importante na vida delas no palco, uma ou duas horas antes já devem estar em silêncio e recolhidas? Porque o concerto já começou uma ou duas horas antes na cabeça do músico. Já estão a antecipar uma série de coisas, estão a focar e para mim isto tudo é a audição interior.

E - Considera que quando os alunos estão mais motivados é mais fácil adquirir a audição interior (...)?

P2 - (...) Sobre o ponto de vista do aluno o que é que lhe pode originar motivação? É ele sentir que na aula de hoje aprendeu mais qualquer coisa, sabe mais qualquer coisa do que na aula anterior, ou seja, ele sentir que a aula foi útil para ele, que avançou. Isso é o mais importante. Essa é a motivação que o professor pode dar, é os alunos sentirem que a aula é útil, que a aula é dinâmica, que aprenderam em relação à aula passada, que têm boas expectativas em relação à próxima aula. A motivação não é mais do que isto, é somente isto. Agora se um aluno vai para a aula a pensar "venho cá fazer o quê, não aprendo nada, a aula até é divertida mas não aprendo nada..." (...) As minhas aulas até são divertidas e eu às vezes penso: "mas eles não aprenderam nada hoje!" É preciso sempre balancear as coisas: aula dinâmica e lúdica mas com bom conteúdo.

(...) O que interessa é o conhecimento que eles adquirem, é o caminho para onde eles vão, é eles saberem onde vão chegar isso é que lhes dá motivação. Hoje em dia teoriza-se muito sobre motivação mas parece-me bem simples fornecê-la.

E - Quando era aluno, em relação à disciplina de Formação Musical nunca teve (...) essa experiência [performativa]?

P2 - (...) Não na Formação Musical. (...) Quando éramos pequenos as aulas eram mesmo só solfejo, mas solfejo puro e duro. Era de facto incrível sabermos solfejar daquela maneira (...).

E - Obrigada pela sua colaboração.

### Participante 3

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

P3 - Certo.

E - Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P3 - Sim.

E - A que graus?

P3 – Portanto, [no] Curso Básico [lecciono] do 1º ao 5º Grau. Tenho todos, basicamente.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P3 - Sim. Pelo menos esforço-me por isso.

E - No contexto de aula o que é que faz para proporcionar essa aquisição de competências?

P3 - Na verdade [utilizo] vários tipos de abordagem. Por um lado faço com que os alunos tenham momentos na aula que sejam verdadeiramente performativos, quer todos em conjunto, quer mesmo uns para os outros, em que é assumidamente ali naquele momento como se estivéssemos numa audição. (...) Depois ao trabalhar aspectos específicos, tenho em conta, por exemplo, o nível de exposição que eles têm quando estão em performance e exponho-os a esse tipo de situações, mas claro que de forma controlada e minimamente confortável para eles. [Proporciono a aquisição das competências performativas] expondo-os a esse nível de situação em que eles têm que reagir e continuar, ou que têm que resolver sozinhos e conseguir lidar com a situação.

(...) Quando estamos a trabalhar ou a cantar por exemplo peças de repertório com acompanhamento ao piano, eventualmente são momentos em que eu aproveito mais para explorar esse tipo de competências por ser musicalmente mais interessante (...).

E - E utiliza os instrumentos dos alunos para desenvolver estas capacidades?

P3 - Sim. Por um lado, ponho-os a tocar uns para os outros em momentos de aula e, por outro, vou trabalhando o repertório da aula de Formação Musical, mas com o instrumento dos alunos especificamente. Através de vários exercícios [de Formação Musical] ponho-os a utilizar o instrumento (...).

E - Já realizou alguma audição/apresentação pública de Formação Musical?

P3 - Penso que não. [Até agora] foi sempre no contexto da aula de Formação Musical. Pode ter acontecido alguma vez uma espécie de aula aberta em que outros colegas ou pais que estavam por ali assistiram eventualmente. [Numa] situação ou [noutra] aconteceu isso, mas de resto não.

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos?

P3 - Sim.

E - Positivo ou negativo?

P3 - Tem impacto positivo sem dúvida, porque, na verdade, do ponto de vista motivacional, aquilo que nos dá prazer é a performance. Se os alunos começarem desde cedo a ter essa experiência [performativa] mesmo com coisas simples acho que os mantém muito motivados mesmo para outro tipo de exercícios que não sejam tão interessantes, ou que exijam mais disponibilidade mental, ou outro tipo de disponibilidade. Os alunos acabam por ter paciência porque sabem que depois têm a recompensa da performance e dos momentos de performance. Se o professor conseguir criar esses momentos na aula, [eles terão] muito impacto na motivação deles.

E - E de que forma é que os alunos mostram essa motivação?

P3 - Eu tenho o hábito [de], sempre que possível, (...) terminar a aula com um momento de performance, mesmo que seja uma coisa mais simples e básica. Tento sempre que eles saiam da aula depois de terem um momento [performativo] e acho que para eles isso é muito positivo. [É melhor do que] terminar com um exercício técnico ou com outro tipo de exercício.

(...) Os alunos muitas vezes pedem [para realizar uma actividade performativa]. Com o aproximar do final da aula, quando percebem que estamos a terminar (...) eles perguntam se podem fazer o que fizeram na aula anterior, ou o que fizeram à duas aulas anteriores, ou se podem voltar a um exercício que fizeram a algum tempo e que gostaram. Aí percebo que realmente foi um momento performativo que para eles teve muito valor.

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P3 - Sem dúvida. É dos factores mais importantes no processo de aprendizagem.

E - Enquanto aluno teve experiência performativa na aula de Formação Musical?

P3 - Enquanto aluno no Curso Básico, não. Não tenho assim uma memória muito específica. Na verdade não.

E - E mesmo depois já no Curso Secundário?

P3 - No secundário talvez um bocadinho mais, mas mesmo assim coisas muito pontuais.

E - Obrigada.



## Participante 4

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical. Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

P4 - Está autorizada.

E - Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P4 - Sim, 4º Grau.

E - E já leccionou outros graus?

P4 - Sim, Curso Secundário e também dei Iniciação Musical durante uma ano. Dentro do Curso Básico já dei os vários graus.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P4 - Sim, sempre que posso. As matérias a trabalhar são muitas porque a Formação Musical está cada vez mais abrangente, pelo menos desde que me lembro de ser aluna de Formação Musical. (...) Parece que temos cada vez menos tempo de aula e o tempo que resta não é muito, mas quando posso (...) [proporcione a aquisição de competências performativas].

E - E (...) fora de aula?

P4 - (...) Dentro da aula, apesar de tudo, quando são obras, [isto é,] quando não são exercícios, claro que se trabalha sempre a performance, dentro do tempo possível. Fora [da aula] é ainda mais complicado porque, para além da questão do tempo, existe a questão de juntar os alunos. (...) Já fiz algumas coisas muito engraçadas, o problema é que, normalmente, [essas experiências performativas] vão ao encontro do que se faz com um coro. No entanto, há outras coisas que se podem fazer e que são interessantes. Fiz algumas coisas com ritmo.

E - Já trabalhou essas capacidades com os instrumentos dos alunos em contexto da disciplina de Formação Musical?

P4 - A única coisa que lhes peço [com instrumentos] (...) é para tocarem (...) [nas] aulas de final de Período. Às vezes os alunos por iniciativa [própria], pegam em coisas de Formação Musical e tocam dois a dois (...).

*Depois da gravação terminar o participante mencionou que uma vez fez uma audição de Formação Musical do 1º ao 8º Grau com Canções de Fernando Lopes-Graça.*

E - Os alunos do Curso Básico mostraram alguma diferença na preparação dos momentos performativos?

P4 - Há diferença, porque têm menos autonomia. Os alunos do Curso Secundário têm mais autonomia e até mais facilidade em juntar-se para trabalhar repertório fora da aula (...) para apresentar.

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos?

P4 - Tem, claramente. A Formação Musical é conhecida como a disciplina do terror. Claro que existem alunos que gostam muito da disciplina, mas há sempre muitos alunos que não são grandes apreciadores. (...) É uma disciplina que nem sempre é fácil de se gostar (...). Trabalhar algumas matérias [através da performance] (...) utilizando (...) obras [em vez de exercícios] se calhar é mais motivante para os alunos e eles percebem que [as actividades de Formação Musical] têm uma aplicação (...). Por exemplo, o facto de pôr o texto nas peças em vez de cantar só com o nome das notas, não só ajuda a perceber o significado daquilo que se está a cantar como [permite] (...) trabalhar as respirações. Sim, acho que ajuda bastante na motivação.

E - Quando fez as audições/apresentações fora da aula sentiu algum impacto positivo/negativo por parte dos alunos?

P4 - Sim, positivo. Acho que a actividade teve uma aceitação incrível [por parte dos alunos]. De uma maneira geral apareceram todos e acho que gostaram de levar a Formação Musical para fora da aula e mostrar às pessoas que esta disciplina não é só andar para ali a marcar ritmos e etc. Sim, foi positivo, sem dúvida.

E - De que forma é que os alunos mostraram esse interesse/motivação?

P4 - Por exemplo, se eu tentasse combinar com eles um horário para trabalhar alguma coisa extra aula eles apareciam (...).

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P4 - Sim, mas acho que [a motivação] é um tema sobrevalorizado hoje em dia. A Formação Musical mudou muito ao longo dos anos e eu lembro-me que quando eu era aluno não era nada motivante. No entanto, [apesar de não ser] motivante, (...) havia quem gostasse. A motivação é o grande tema dos últimos anos [direccionado] para todas as disciplinas e acho que é importante, sem dúvida, mas não se deve exagerar. (...) A motivação não pode vir só de um lado. A motivação tem que vir dos dois lados e hoje em dia a motivação é falada só no sentido dos professores tentarem motivar os alunos, mas tem que existir o contrário e acho que está um bocadinho desequilibrada essa discussão sobre a motivação.

E - Enquanto aluno teve alguma experiência performativa, [isto é,] trabalhou competências performativas na disciplina de Formação Musical?

P4 - Só no Ensino Superior. Não no Curso Básico nem no Curso Secundário.

E - Obrigada.

## Participante 5

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P5 - Sim, lecciono Iniciação Musical e Formação Musical ao 2º, 3º, 4º e 5º Graus.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P5 - (...) Acho que sim. Abordo de diferentes formas desde a Iniciação Musical até à Formação Musical, mas tento porque é uma coisa que faz parte da partitura deles: O forte, o piano, obviamente estou a falar de uma coisa muito rudimentar. Eles próprios também com o instrumento estão atentos a esses pequenos sinais e na aula tentamos fazer música com eles, que não seja só a leitura (...).

E - Existe alguma actividade específica onde trabalhe mais essas competências performativas?

P5 - Sobretudo quando cantamos. Quando estamos a fazer exercícios puramente técnicos às vezes um bocadinho ou imagina a cantar uma escala um bocadinho mais forte, um bocadinho mais piano, mas sobretudo quando cantamos canções, quando ouvimos por exemplo um excerto de uma gravação e depois reproduzimos, quer dizer, tentar fazer como se ouviu, se era mais piano, se era mais forte, ralentando (...)

E - Alguma vez realizou audições/apresentações/aulas abertas de Formação Musical?

P5 - Não, aqui na escola já se fez algumas apresentações ao nível da Formação Musical sobretudo [utilizando] peças do repertório, canções, *Lieder*, mas normalmente essa parte é deixada para as [aulas] instrumentais. Normalmente [faço] apresentações performativas dentro da sala de aula tanto com a voz, sobretudo canções, como com os próprios instrumentos [dos alunos]. Às vezes eu acompanho os alunos, mas numa atitude lúdica. (...)

Como uma audição de instrumento [nunca fiz], não é que não haja tempo, mas normalmente não fazemos isso.

E - E em contexto de aula utiliza também os instrumentos dos alunos ou é nomeadamente a voz?

P5 - Normalmente a voz, mas duas, três vezes por Período [os alunos] trazem os instrumentos. É uma maneira muito boa de conhecer os alunos, de o ver a tocar, de ver a sua relação com o instrumento e a sua motivação. [Os alunos mais novos] gostam muito de trazer [os instrumento] mas [essa vontade] vai decrescendo à medida que eles vão crescendo. Quanto mais pequeninos mais vontade têm de tocar para os colegas. (...) Dentro do contexto da aula, acaba por ser mais fácil para [os alunos tocarem no seu instrumento] porque se tiverem de tocar numa audição sentem-se mais envergonhados, mais nervosos, enquanto na aula (...) estão um bocadinho mais libertos para tocar sem a pressão de se enganarem. Portanto instrumentos na aula sim, bastantes vezes.

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos?

P5 - Tem, sobretudo nos mais novos. Os mais velhos nota-se que quando pegam no seu instrumento ficam preocupados em ver se as notas estão todas certas, se o ritmo está todo certo e isso foge um bocadinho na aula de Formação Musical. (...) Nota-se que tudo o que o professor indica sobretudo o professor de instrumento, se é mais forte, se é mais piano, ou se é mais stacatto, está mais presente e eles têm normalmente um grande cuidado em fazer isso. Nota-se precisamente a parte motivacional. Nota-se quando eles tocam e quando cantam uma canção, o facto de cantarem na aula e experimentar coisas diferentes tenho a certeza que eles cantam de uma maneira diferente muitas vezes de acordo com o texto da canção, eles próprios procuram, acho eu, intuitivamente um bocadinho essa componente e acho que é muito fácil perceber a motivação deles na aula.

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P5 - Sim, muito importante. Sobretudo em música. Às vezes cria-se a imagem de que tem que se dar ao aluno [repertório] que ele gosta (...), eu não sou completamente a favor disso, mas eu acho que a parte motivacional é deveras importante não só na música como em qualquer outra disciplina. Na música é mais fácil o aluno desistir do que da matemática. Da matemática

ele não pode [desistir] e da música ele pode. O factor motivação é muito importante para o sucesso e continuidade do aluno, sem dúvida.

E - Enquanto aluno teve experiências performativas no contexto da aula de Formação Musical?

P5 - Não, só [nas disciplinas] de instrumento ou de coro. [As minhas] aulas de Formação Musical eram (...) muito retrógradas. Fiz muito pouca música. A nível de canções e *Lieder* lembro-me de ter feito cerca de dois ou três [durante os anos que tive Formação Musical]. Os próprios ditados que fazíamos na altura eram todos feitos ao piano. (...) Essa componente era dedicada mesmo só ao instrumento e às Classes de Conjunto. Por acaso em Análise e Técnicas de Composição havia um bocadinho esse cuidado mas em Formação Musical não nunca tive essa experiência.

E - Considera que os professores de Formação Musical devem trabalhar essas competências?

P5 - Acho que sim. (...) Quase todas as escolas de música a nível da Formação Musical têm sempre uma componente de canção (...) e acho que é um exemplo fácil de usar nas aulas porque usamos a voz. [Os alunos] não precisam de instrumento e podem fazer coisas muito bonitas que não precisam de ser exclusivas por exemplo [da disciplina de] canto. Acho que pode ser feito um trabalho interessante, a este nível, na aula de Formação Musical. Depois se é apresentado ou não pelo menos dentro do contexto de aula sim, nem que seja para os colegas. (...) Acabam por serem feitas [apresentações] dentro da aula mas audições deixamos sempre para o instrumento e as Classes de Conjunto.

E - Obrigada.

## Participante 6

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P6 - Sim.

E - A que graus?

P6 - Lecciono desde o 1º ao 5º Grau.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P6 - Sim.

E - Em que actividades é que as trabalha?

P6 - Com todas as competências que se desenvolvem em Formação Musical há sempre parte de performance. Seja ao nível rítmico, harmónico, ou melódico, a performance é sempre trabalhada no final de cada actividade.

E - Utiliza instrumentos para trabalhar essas competências performativas?

P6 - 95% das vezes utilizo a voz. Se calhar 5% outros instrumentos.

E - Alguma vez realizou audições/apresentações/aulas abertas de Formação Musical?

P6 - Não, nunca. Formalmente não se pode chamar aula aberta (...). Por vezes eu trabalho pequenos corais ou mesmo uma canção na aula de Formação Musical e noutros anos, este ano ainda não fiz, mostrava esse tipo de trabalho aos meus colegas ou a outras turmas. Não era formalmente uma apresentação, mas os alunos, de facto, sentiam alguma pressão por estarem a apresentar-se à frente dos colegas. Penso que isso se pode considerar.

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos?

P6 - Sim, muita.

E - De que forma é que os alunos mostram essa motivação?

P6 - Logo desde o início [da actividade] através dos níveis de concentração. Sendo a música uma actividade que requer foco, logo à partida isso é o indicador que o aluno está motivado para fazer a actividade o melhor possível. (...) Depois [essa motivação] também se repercute na forma como eles executam [a actividade]. O nível de atenção aos pormenores que são trabalhados são visíveis e é dessa maneira principalmente que eu vejo.

E - E portanto considera que foi uma experiência importante para eles, nesse caso em que foram apresentar aos outros colegas? Considera que foi importante para a motivação deles?

P6 - Sim, não só tenho o indicador pessoal da minha parte, ou seja, como professor sabendo que foi importante para eles, mas como também eles memorizam essas experiências e com alguma frequência eles lembram-se e lembram-me dessas experiências que tiveram nalgumas actividades. Não em todas, obviamente. Nem todas correram bem, mas nalgumas actividades eles fazem questão de me lembrar alguns momentos que tiveram que fazer precisamente uma canção para uma turma, para os pais, etc.

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P6 - Sem dúvida, é o mais importante para mim. (...).

E - Porque é que é o mais importante para si?

P6 - Porque sem motivação o nível de aprendizagem, enfim, eu não quero dizer que anda próximo do zero, mas de facto torna-se tudo muito mais difícil. Bruner, um psicólogo que eu gosto muito fala precisamente da chamada vontade de aprender. A vontade de aprender (...) é a parte da motivação do aluno. Todas as minhas aulas são canalizadas para a motivação [do aluno], principalmente na Iniciação Musical e nos primeiros graus pois é quando os níveis motivacionais são importantes para que eles prossigam os seus estudos musicais. Portanto, sem a parte da motivação, a minha função como professor seria basicamente impossível porque eu não conseguiria ensinar, porque está directamente ligada ao ensino. (...).



E - E acha que a motivação é só o professor de Formação Musical que tem de trabalhar ou também outros professores? Portanto há mais factores que influenciam essa motivação?

P6 - Há uma parte ligada à motivação que tem que ver com o sucesso na aprendizagem. São duas coisas que estão directamente ligadas, mas que nem sempre podem estar ligadas porque o aluno pode ter muito sucesso na aprendizagem de uma disciplina ou de uma competência e não estar necessariamente motivado para o fazer. No entanto, falando do sucesso na aprendizagem como uma parte fundamental para eles se sentirem motivados a continuarem a aprender, eu acho que está directamente relacionado com aquilo que eles conseguem fazer de forma autónoma e em casa. Portanto eu [dou importância] ao factor decisivo que são os Encarregados de Educação estarem a par do que os alunos têm que fazer para a disciplina de Formação Musical. Curiosamente [os alunos] também fazem muita performance através dos trabalhos de casa, ou seja, as competências performativas estão sempre incluídas também no trabalho de casa. Nesse sentido os Encarregados de Educação têm um peso decisivo no sucesso, não necessariamente na motivação, mas no sucesso do aluno e por seu lado na motivação.

E - Voltando então à performance, costuma ser um trabalho mais individual ou de grupo?

P6 - Na aula [é um trabalho] de grupo, em casa é individual. Portanto os trabalhos de casa são sempre individuais. Acho que nunca enviei um trabalho de casa de grupo.

E - E como é feita a apresentação dos trabalhos de casa na aula?

P6 - A apresentação às vezes faço [em grupo], mas maior parte das vezes é individual. (...).

E - Enquanto aluno teve alguma experiência performativa na aula de Formação Musical?

P6 - Se considerarmos o cantar de um Lied uma competência performativa, mas eu acho que isso é um bocadinho lato. (...) Nas aulas de Formação Musical nunca houve muita atenção ao pormenor performativo. (...) A performance de uma canção é por exemplo atender à parte expressiva da canção, ao texto, e eu em Formação Musical nunca tive uma experiência desse género. Eu tinha na prática que fazer coisas, mas não tinha que apresentá-las, portanto eu diria que não tive [essas experiências]. (...).

E - Considera a performance importante? Acha que os professores de Formação Musical a devem trabalhar?

P6 - O que eu [acho] é que a maior parte dos alunos se sente muito motivado com as disciplinas de instrumento e de classe de conjunto. [Penso que] isso se deve ao facto de eles estarem a desempenhar uma actividade performativa e à escolha de repertório (...). O trabalho de grupo é muito motivante para os alunos. (...) Um conselho a qualquer professor de Formação Musical era que praticasse e que preparasse actividades de grupo numa aula de Formação Musical porque acho que é um factor fundamental para a motivação dentro de uma aula. Se as actividades performativas do instrumento e das Classes de Conjunto resulta em termos de motivação, provavelmente na aula de Formação Musical se houver mais actividades performativas o nível de motivação dos alunos também aumentará. (...) [Os alunos] sentem-se mais motivados quando entram em modo performance e como se sentem mais motivados em modo performance principalmente no [instrumento] e nas Classes de Conjunto, na aula de Formação Musical devemos tentar ao máximo aproximar as duas disciplinas.

E - Considera que o facto de eles estarem motivados para a disciplina de instrumento e Classes de Conjunto não tem haver com o facto de eles fazerem música com o instrumento e não com a voz?

P6 - Não, porque temos o exemplo do coro. Obviamente que o factor motivacional está muito dependente do professor. (...) Se se fizer um pequeno estudo sobre [as disciplinas preferidas dos alunos] de certeza que [a aula de instrumento] está entre as disciplinas preferidas deles mesmo se os professores forem absolutamente terríveis. (...) Por outro lado, acho que o facto de eles estarem ligados a um instrumento é mais motivante para muitos alunos. [Tocar um instrumento] é uma actividade física e o coro não é tão físico como o instrumento. Como é uma actividade física, aproxima-se cada vez mais do aspecto desportivo e como é uma actividade muito ?cinestésica? obviamente que é mais apelativa. Portanto eu concordo que o facto de [se fazer música com] o instrumento ajuda. [Os alunos] na aula de Formação Musical também mostram esse querer tocar no instrumento para trabalhar competências de Formação Musical. (...).

E - Obrigada.

## Participante 7

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P7 - Sim.

E - Que graus?

P7 - Trabalho com grupos do 2º, 4º, 5º e 6º Graus.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P7 - Sim, não é a minha ênfase principal no trabalho [da disciplina de Formação Musical] mas quando é possível acabo por conseguir montar alguma coisa com os alunos. Este ano lectivo ainda não aconteceu muito.

E - Em contexto de aula que actividades performativas é que trabalha?

P7 - A actividade mais específica que costumo fazer na Formação Musical é pedir aos alunos para levarem os seus instrumentos [para] fazermos leitura através dos instrumentos. Às vezes [os alunos] levam repertório que estão a trabalhar na aula de [instrumento] e nós trabalhamos [esse] repertório. Neste caso, através da performance instrumental fazemos paralelo com competências mais estritas de leitura, de dissociação rítmica, ou de dissociação melódica. Também [faço actividades como] a leitura a várias partes. [Os alunos] tocam em ensemble repertório que eu levo ou (...) que eles trazem das disciplinas de classe de conjunto. Isto é a [actividade] mais específica em termos de performance. Depois montamos *Lieder* e repertório trabalhando a leitura e também a parte mais musical e de contorno mais performativo como se fosse uma apresentação. Também trabalho agógica, questões musicais, questões de contorno da melodia (...). Desde o 2º ano começam a trabalhar um bocadinho em ensemble vocal, com

várias vozes e trabalha-se a afinação, trabalha-se o contorno melódico de cada voz e de cada parte.

E - Já alguma vez realizou performances fora da aula, audições, apresentações, ou aulas abertas?

P7 - Já, mas não no contexto do Curso Básico de Formação Musical. Já fiz com a Iniciação [Musical].

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical tem impacto na motivação dos alunos?

P7 - Sim, mesmo fazendo pouco trabalho, ou seja, não sistemático em todas as aulas, eu percebo perfeitamente que num momento (...) mais performativo os alunos estão muito focados, parecem estar muito motivados, sorriem muito e acabam por tentar levar o trabalho ao nível máximo. [Estou a generalizar] mas com o trabalho performativo eu noto isso.

E - E há alguns aspectos negativos ou aspectos não tão positivos?

P7 - Sim, [quando] comecei a fazer trabalho com os instrumentos dos alunos. As primeiras vezes não corriam muito bem porque eu nem sempre ia preparado para a montagem dos instrumentos, para as rotinas iniciais [de montagem e de afinação dos instrumentos] que não é nada musical. (...) Acabava por se perder algum tempo que eu achava que era *super* precioso. [Depois] percebi que havia necessidade de dar algum lugar a este tipo de preparação e eu próprio acabei por aligeirar o processo inicial e encará-lo como completamente natural. Acho que posso dizer que as [actividades performativas com instrumentos] funcionam bem, não vejo propriamente aspectos negativos neste tipo de [actividades].

E - O facto de utilizar instrumentos gera alguma sensação de descontrolo da turma por parte do professor? Portanto o professor sente algum descontrolo ou é normal?

P7 - Não, não sinto descontrolo, sinto que quando eles estão com o seu instrumento têm uma capacidade muito rápida de se focarem no trabalho e gostam imenso de se ouvir uns aos outros e fazem com atenção e com imenso respeito e muitas vezes com admiração e os comentários que vão surgindo são mais construtivos que caóticos.

E - Considera que a motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P7 - Sim, totalmente, fundamental. (...) Um aluno motivado tem muito mais prontidão. [Normalmente] atinge os objectivos lançados e sem grande esforço. Mesmo quando há dificuldades de aprendizagem, se a criança está motivada eu noto que a forma como o próprio aluno tem de gerir a sua dificuldade ou as suas barreiras é muito mais positiva e construtiva (...). [Neste caso o aluno] está motivado e percebeu que quer chegar a um certo ponto e a partir daí, pelo que eu observo, é mais fácil esse processo.

E - Enquanto aluno teve alguma experiência performativa no contexto da disciplina de Formação Musical?

P7 - Muito pouco. Lembro-me de cada momento que se aproximava mais de uma performance para a classe para o grupo de tal maneira foram poucos. Lembro-me que nos oito graus de Formação Musical eu tive no máximo meia dúzia de situações (...). Algumas delas nos primeiros graus estavam associadas ao elemento lúdico. (...) Um desses momentos mais lúdicos foi até promovido por uma professora de quem eu não gostava nada e lembro-me perfeitamente que depois de sair daquela aula eu acabei por formar uma opinião diferente da professora em questão. Acho que [essa actividade] acabou por ser marcante para mim como adolescente. Lembro-me [de outros momentos] em graus mais avançados que me marcaram pela positiva. Momentos em que nós cantávamos obras de repertório vocal: *Lieder*. Sempre que [cantávamos] um Lied recordo-me que para mim era o momento alto da aula de Formação Musical. (...) Nunca cantámos os *Lieder* com texto. Durante os meus oito graus de Formação Musical eu percebia que eram canções, mas na verdade não entendia. (...) [Em relação ao] texto, não que um professor de Formação Musical tenha que ensinar textos noutras línguas ou mesmo em português, mas talvez tivesse facilitado o processo de leitura. (...)

E - Considera que o repertório utilizado para o trabalho das capacidades performativas tem algum impacto na maneira como os alunos reagem portanto o facto de ser vocal ou instrumental.

P7 - Acho que sim. (...) [Eu tenho] a sorte de ter alunos vindos de todos os instrumentos e [neste caso] pode haver uma grande mistura de aprendizagens instrumentais a decorrer na própria sala. Os alunos mostram com muita prontidão preferências por determinados tipos de repertório. (...) [Quando os alunos] saem da sala a cantar alguma coisa que se passou na nossa

aula pode ser muito indicativo de que ficou qualquer coisa na memória auditiva, na memória emocional.

E - Que tipo de experiências performativas é que realiza com os seus alunos de Iniciação Musical?

P7 - (...) Tenho dois tipos de experiência. (...) Durante vários anos, por ser difícil encontrarmos uma sala em que se pudesse fazer um concerto final de ano eu fazia sempre na própria sala de aula. Eram salas amplas e eu tirava as mesas e punha cadeiras para uma plateia de pais e familiares se sentarem. [Neste caso] eu fazia audições como aulas abertas. Portanto (...) os pais entravam na sala e as crianças faziam uma apresentação [com carácter performativo] mas com as várias rotinas da aula. [Em relação] aos pequeninos [apresentávamos] lengalengas, [pois] o uso da palavra parece-me bastante importante, rimas infantis associadas a percussão rítmica no corpo, no chão, (...) com pés ou palmas. (...) Aprendiam [também] repertório vocal e apresentavam não como formato de coro, não era esse o objectivo, [mas sim] misturarem dentro da canção secções rítmicas, introduções, interlúdios ou partes para finalizar [a canção] (...).

[O outro tipo de experiência que costumo] fazer é sazonalmente, uma pequena apresentação ou de inverno ou de primavera. Às vezes levo os alunos para fora de portas e vamos para espaços públicos, mercados municipais fazer pequenas apresentações. [Faço] sempre uma apresentação final depois das aulas terminarem em que os congrego todos os meus alunos. [Neste evento] a casa fica cheia e é agendado com antecedência para que a sala [de concerto] esteja disponível para um ensaio geral e para a apresentação. Nestes casos não são aulas abertas, são concertos em que muitas vezes os alunos tocam os instrumentos ou em classe [em que] alguns solistas fazem pequeninas partes para encadeamento entre várias canções diferentes ou na própria canção.

Na verdade, o material com que trabalho acaba por ser o mesmo: lengalenga, rima, ostinatos rítmicos, memorizações que eles aprenderam durante o ano, memorizações melódicas, memorizações rítmicas em que eles funcionam com o corpo todo e fazem muito movimento e dança. (...) Eles sabem que estão num concerto, que não é só uma aula. Desde o primeiro ano de Iniciação Musical [os alunos vão] percebendo na própria aula de cada dia que há momentos em que eles têm que obedecer a certos códigos, a certas condutas artísticas digamos assim. Não é estarem todos calados, [mas sim] eles próprios controlarem o seu

próprio corpo e perceberem que podem caminhar por uns lados mas que não podem ir por outros, que há um espaço em redor de si que é precioso garantir sem grandes embates com os demais.

Eu acho que este tipo de rotinas, associadas a um trabalho mais musical, desenvolvidas durante o ano na sala de aula acaba por ser útil depois quando estou a montar os concertos de fim de ano. Podia ser uma balbúrdia porque chegam a ser 160 crianças todas juntas e até agora não tem sido (...) caótico porque eles já percebem mais ou menos com o que eu estou a contar. (...)

E - Nos primeiros anos em que eles entram é mais difícil impor essas rotinas?

P7 - (...) Nos primeiro meses, até meados do 2º trimestre, eu diria que os alunos que chegam pela primeira vez ao Conservatório estão muito dentro de si próprios. Também tenho algumas experiência no ensino não vocacional com pequeninos e [eles são como] um ciclo da natureza. Chega (...) à primavera e eles começam a desabrochar. Até lá estão sempre muito fechados, claro que estou a generalizar. (...) Mas não acho que tenho sido difícil. As questões mais difíceis em relação à atitude em palco não se prendem com meninos que acabam de entrar e que não têm tanta experiência [mas sim] com meninos cuja personalidade é mais espalhafatosa, mais exuberante. (...)

E - Continuou a ser professor desses alunos? Sentiu que essas experiências performativas foram importantes para a motivação dos seus alunos? Sentiu alguma mudança de comportamento depois do concerto?

P7 - Sim, de grosso modo continuei [a ser professor desses alunos]. Depois do concerto final vem o verão [portanto este concerto] é o encerrar das actividades comigo. Antes eles têm outros concertos [e apresentações], portanto eu não sei muito bem o que é que fica e o que é que não fica. (...) Depois das pequenas apresentações sazonais (...) eu noto saltos qualitativos em muitos dos alunos e noto que quando eles regressam à sala de aula é tudo muito mais espontâneo e óbvio para eles. (...).

E - Obrigada.

## Participante 8

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o identifiquem serão retirados.

Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P8 - Sim.

E - A que graus?

P8 - 4º Grau.

E - Já alguma vez leccionou outros graus do Curso Básico?

P8 - Sim, o 3º e 5º Graus.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P8 - Pouco.

E - Como é que trabalha essas capacidades em contexto de aula?

P8 - Às vezes nos *Lieder*, ou quando estamos a trabalhar uma [actividade] rítmica torno a [actividade mais] formal (...). Às vezes os alunos, na altura das audições, pedem para tocar as peças deles (...) no final da aula para praticarem.

E - Utiliza os instrumentos para trabalhar as capacidades performativas?

P8 - (...) [Sim,] no final de cada Período, portanto, na última aula. No meu conservatório, no final do ano [lectivo] temos que dar [umas horas a mais para completar o horário], (...) e eu faço (...) [actividades de improvisação] com instrumentos. Tentamos improvisar (...) cada um com o seu instrumento sendo eu o líder e [os alunos vão improvisando enquanto] eu vou dando pistas. Portanto, isto incluído nas aulas de Formação Musical. (...).



E - Alguma vez realizou audições/apresentações no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P8 - Não.

E - Porquê?

P8 - (...) A verdade é que não há tempo. Há programa a cumprir, há os testes, avaliações e depois o foco do estudo [dos alunos] é o instrumento. Sempre que eles têm tempo livre é para estudar instrumento e não para estudar repertório extra.

Nunca fiz, mas acho que é muito giro e apoio quem faça. Se calhar no futuro tenho que [experimentar].

E - Considera que a performance no âmbito da disciplina de Formação Musical promove a motivação dos alunos?

P8 - Sim, porque exige mais deles. Não sei se vai motivá-los mais, porque [segundo a minha] experiência, os alunos só pensam no instrumento. Mas eu acho que [por haver um] nível de exigência mais elevado, eles têm que estudar mais.

E - Considera que manter altos níveis de motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P8 - Sim.

E - Porquê?

P8 - Eu acho que é como em tudo. Se nós estamos motivados, vamos fazer mais e melhor. [Vamos] estudar mais. Eu utilizo sempre muitas estratégias de motivação porque segundo a minha experiência percebi que melhora a avaliação.

E - Enquanto aluno teve alguma experiência performativa de Formação Musical?

P8 - [Sim], por acaso tive. No conservatório fizemos uma [actividade] de percussão. (...) Uma vez, preparámos uma peça rítmica, (...) depois saímos da aula e [fomos ao átrio da escola apresentar]. (...)

E - Essa performance teve algum impacto na forma como via a disciplina de Formação Musical?

P8 - Na altura não tive consciência. Acho que não. Agora acho que foi muito giro e que se devia fazer mais dessas [apresentações] porque a escola precisa para não ficar muito estanque dentro das salas de aula. Acho que é muito giro trazer música para os corredores. Na altura, não sei. Se calhar fiquei motivada. Pelo menos lembro-me que andávamos a estudar em grupos as nossas partes. Acho que une o grupo.

E - Obrigada.

## Participante 9

E - Boa tarde. Esta entrevista decorre no âmbito do projecto de investigação do Mestrado em Ensino da Música que frequento na Escola Superior de Música de Lisboa, na área de especialização de Formação Musical.

Gostaria de lhe pedir autorização para gravar e transcrever esta entrevista, garantindo-lhe que todos os dados que o (a) identifiquem serão retirados.

Lecciona actualmente o Curso Básico do Ensino Especializado da música?

P9 - Sim, há mais de 15 anos.

E - A que graus?

P9 - Do 1º ao 8º Grau.

E - Proporciona a aquisição de competências performativas no âmbito da disciplina de Formação Musical?

P9 - Eu tento que as aulas de Formação Musical sejam o mais variadas e que haja a maior interdisciplinaridade possível. [Eu tento] que a Formação Musical não seja uma disciplina isolada mas sim um complemento de todas as outras [disciplinas]. Daí a necessidade de cantar em todas as aulas.

E - Em contexto de aula como é que trabalha essas capacidades?

P9 - Eu trabalho só com repertório. (...) [Por exemplo] *Lieder* de Schubert, de Mozart desde o 1º ao 8º Grau. Sempre que possível, em vez de ser eu a tocar um ditado, peço a um aluno para tocar. (...) No fundo ele também está a trabalhar [a leitura à primeira vista] e depois terá que escrever [a melodia] de cor. [Os alunos] ficam todos contentes, (...) por tocar e também vão ficando a conhecer os [outros] instrumentos. Ao [ouvir e] interiorizar o timbre do instrumento, depois é mais fácil reconhecer. (...)

Sempre que é possível nós preparamos momentos que eu chamo: "momentos musicais" [em contexto fora da sala de aula]. [Neste caso] eu reúno os [as turmas] de todos os graus e isto cria uma grande motivação. [Também] nos finais de Período ou então só no final do ano, quando [os alunos] estão todos de férias, continuamos as aulas para preparar um projecto

diferente. [É] um projecto em que todos têm uma linha e objectivo em comum e que depois é apresentado.

E - Como são planeadas essas apresentações performativas?

P9 - A última que eu fiz foi um musical [chamado] "Escola de Sonhos". [Começou quando] eu me apercebi que os alunos já não gostam de ir para a escola. Antigamente podiam não gostar das aulas, mas gostavam da escola, dos intervalos e de estar com os amigos. Agora nem isso. Então numa conversa no final do 1º Período eu perguntei: "Então qual é a razão pela qual vocês não gostam de ir para a escola?" Eles não sabiam muito bem e então eu perguntei: "O que é que uma escola tem que ter para que vocês tivessem vontade de ir para a escola, de aprender e de ter motivação para todos os dias ir com gosto e ânimo para a escola?" Então eles disseram: "Devia ter piscina, devia ter teatro, devia ter dança". Eles foram dizendo: Ciências, Música, Teatro, Artes plásticas. Deu à volta de sete ou oito áreas. Cada um tinha uma área [que gostava] e então eu distribuí uma área por cada turma. Eles tiveram que escolher uma música, depois criar uma letra em que defendiam a importância daquela área para a aprendizagem, conhecimento e depois tiveram que ensaiar, criar coreografia, tratar das roupas. O espectáculo foi todo montado por eles com a minha ajuda e a ajuda de outro professor de Formação Musical. (...).

E - Sentiu que teve algum impacto na motivação dos alunos?

P9 - Muito. [Esta actividade] é muito complicada por causa dos ensaios e por causa dos pais, [mas na verdade] não tive alunos a faltar aos ensaios. [Mesmo quando] os pais reclamavam os alunos não se cansavam enquanto eles não os trouxessem. Portanto um aluno que faz de tudo para estar nos ensaios, [é porque está motivado.] [Para além disso] os alunos mais velhos eram tutores das turmas mais novas e havia convívio entre os mais velhos e os mais novos, todos se conhecerem. No fundo, toda a escola estava envolvida. [Quando eles] se conhecem uns aos outros faz com que a escola seja aquilo que eu entendo ser uma escola: uma família onde todos se conhecem, todos se respeitam e todos se valorizam.

E - De que outras formas os alunos mostram a sua motivação?

P9 - Eu não tenho indisciplina na sala de aula. Raro é o aluno que não faz os trabalhos de casa. Tenho conseguido cumprir com o que é planeado para cada grau. E tenho concluído cada grau sem níveis negativos, o que é muito bom.

E - Alguma vez teve casos em que a actividade performativa tivesse impacto negativo?

P9 - Nós temos na escola (...) um ou dois alunos cuja exposição é complicada. (...). Estamos a falar de meninos com problemas de sociabilidade que são capazes de tocar para um público, para um júri, ganham concursos, mas tudo o que seja extra tocar, por exemplo, cantar, dançar ou fazer outra coisa qualquer [é complicado]. O que acontece é que os meus alunos normalmente nunca dizem que não porque eu faço pior. Eu tenho que fazer primeiro. Eu não posso querer que um aluno dance se eu não dançar. Eu não posso querer que um aluno represente se eu não representar. Como eu faço e exagero eles a seguir dizem: "Ah, se ela faz...". Lembro-me que [uma vez] eu queria que um aluno saltasse para os braços de outro e ele não saltava. E eu disse: "Eu salto e tu não saltas?" e ele respondeu: "Então salte lá?". E eu saltei, pois que remédio! [Claro que] me custou. Primeiro porque eu não pesava o que ele pesa e depois porque os outros eram alunos e não sabia se eles podiam comigo. [Esse aluno] nunca mais pôs em causa o saltar ou não. (...) Acho que parte muito de [o professor] ser o exemplo. [Por exemplo], os meus alunos não chegam atrasados porque eu chego a horas. Os meus alunos cumprem com as coisas porque eu também cumpro. [Os meus alunos] cantam porque eu também canto. Se nós formos o exemplo eles acabam mais cedo ou mais tarde por seguir o nosso exemplo.

E - De que forma é que os alunos participam nas audições de Formação Musical?

P9 - Nós já fizemos [um pouco] de tudo. Tenho grandes projectos que são os musicais. Já cheguei também a fazer um [espectáculo] só com ritmo que foi inspirado nos *Stomp*. Também fazemos audições de classe, audições de turma onde utilizamos várias coisas: cantamos obras que vamos trabalhando ao longo [do ano] e fazemos um arranjo [de uma obra] para os instrumentos que existem na turma. No fundo eles cantam e tocam em momentos diferentes. Tentamos variar o máximo. (...) Lembro-me de um [projeto] sobre a energia onde os alunos utilizaram a música *Cups* e fizeram com copos. Tiveram de fazer a letra e depois fizeram um vídeo fabuloso. (...) Também não podemos sobrecarregar e não podemos tirar-lhes tempo de estudo, por isso temos que aproveitar as oportunidades que vão aparecendo.

E - Nunca sentiu que houvesse falta de tempo para a preparação destas apresentações?

P9 - Eu sou uma privilegiada porque tenho 90 minutos mais 45 minutos. Normalmente esses 45 minutos são atribuídos à classe de conjunto, mas nesta escola são para a Formação Musical, por isso eu estou com eles duas vezes por semana e ainda tenho aulas de apoio.

Normalmente estou com eles à volta de quatro blocos de 45 minutos por semana. Eu não me posso queixar de falta de tempo. Também tenho uma realidade um bocadinho diferente. Eu estou [na escola] de manhã à noite e por isso a disponibilidade que eu tenho para os meus alunos é maior. Eu estou muito com eles e como estou [na escola] frequentemente eles quando têm dúvidas perguntam. Eu consigo trabalhar leitura à primeira vista, entoação, memorização, ritmo, melodia, harmonia, tudo numa aula.

E - Considera que manter altos níveis de motivação dos alunos é fundamental no processo de aprendizagem?

P9 - É imprescindível. E para isso é preciso conhecer o aluno muito bem. Os alunos são todos iguais, mas são todos diferentes. Eu não posso tratar um aluno muito tímido da mesma forma que trato um aluno preguiçoso. Se eu tenho essa capacidade de os conhecer e se sei que eles são diferentes eu tenho que trabalhar com eles de maneira diferente. (...) O difícil é conhecermos o aluno e saber o que é que funciona e o que é que o motiva. Às vezes basta uma piscadela para [o aluno] ficar motivado para fazer o resto do exercício. [Alguns alunos] adoram tocar para os colegas, mas se eu disser a outros (...) é um stress. Temos sempre que jogar com a personalidade de cada aluno e isso para mim é o [mais] difícil. (...) Eu costumo dizer que a disciplina que eles menos gostam é Formação Musical, mas pelos vistos não. (...) Quando conseguimos que eles gostem tanto ou mais de Formação Musical do que o instrumento para nós é um sonho.

E - Enquanto aluno teve alguma experiência performativa?

P9 - Não, enquanto fiz o Curso Básico, a minha Formação Musical foi horrível porque era uma disciplina isolada. A Formação Musical que eu lecciono agora não é de todo a Formação Musical que eu tive. (...) Eu dou Formação Musical direccionada para o instrumento. [O meu objectivo é] eles serem melhores instrumentistas. Muitas vezes [utilizo] obras que eles estão a trabalhar e vemos em que tonalidade está, qual a forma para lhes dar conceitos porque acho que é fundamental que eles percebam que a Formação Musical ajuda as outras disciplinas. (...).

E - Alguma experiência performativa que tenha sido mais marcante para os alunos?

P9 - Eu fiz duas vezes o [musical] *Cats*, fiz o REV que significa "Ritmo é vida" que é inspirado nos *Stomp*, fiz o musical "Escola de Sonhos" e depois adaptei-o e fiz com meninos

deficientes no dia da deficiência, 13 de Dezembro. Em vez de defender as Letras, as Ciências e a Pintura, defendíamos os valores da igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença. Tivemos que reformular toda a letra e foi lindo. Ver meninos autistas e meninos com deficiência em palco a cantar com alegria e a dançar, foi uma festa. Aquilo é que foi inclusão. (...) Tenho feito todos os anos audições de turma e de finalistas. Temos tido casa cheia, tem corrido bem. (...)

E - Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que considere importante?

P9 - Eu acho que nós devemos ser muito criativos e nunca esquecer a interdisciplinaridade. Nunca. Eu já tive professores a utilizar *Lieder* da [aula de Formação Musical] na aula de coro. Já [utilizei] obras que eles estão a cantar em coro para fazer ditados em Formação Musical. O professor de Canto [utiliza] muitas vezes *Lieder* para trabalhar com os alunos, e isto é que deve ser. Com instrumento a mesma coisa. Se não fizermos esta interdisciplinaridade a disciplina [de Formação Musical] perde sentido. Ter um objectivo é o principal.

E - Obrigada.

## Anexo 13 - Como os participantes desenvolvem capacidades performativas

nº	De que modo proporciona a aquisição de competências performativas na aula de Formação Musical?
1	Partindo da improvisação e de peças de conjunto que são trabalhadas de raiz a partir de um processo expressivo; Convidando os alunos a tocar ou cantar para os outros, de pé, na frente da sala.
26	Simultaneamente com atividades de aquisição de vocabulário musical.
29	Depois de ensinar uma obra o aluno apresenta composição e leitura da mesma (dentro do que foi trabalhado até ali, inclusive a obra estudada).
36	Improvisação melódica ou rítmica vocal.
38	Realização de leituras melódicas, leituras solfejadas e leituras rítmicas.
51	Performance de obras estudadas na aula.
59	Realização de atividades corais.
64	Utilização de exercícios de composição e improvisação e posterior execução dos mesmos.
66	Apresentação dos alunos, na realização de exercícios.
71	Preparação individual ou coletiva de pequenos trechos para apresentação perante os pares.
73	Após o trabalho de leitura de partituras nas aulas de classe de conjunto.

**Tabela 23 - Participantes que selecionaram "outra" como opção.**



## Anexo 14 - Respostas abertas do questionário

n°		Considera importante a aquisição de competências performativas na aula de Formação Musical? Porquê?
1	Sim	Porque faz tanto sentido como em relação ao estudo do instrumento; Para que os colegas possam ouvir, analisar criticamente; Para que o aluno valorize o trabalho da aula e o repertório; Para que se enfatize a questão da interpretação; Para trabalhar para um público e não só para o aluno, para o professor ou para a aula; Para que possam ser trabalhados certos itens com nível mais elevado, como a afinação, repertório de grupo, expressividade, cuidado vocal, por exemplo; Porque eleva a auto-estima do aluno; Porque pode definir objectivos claros e a curto prazo; Porque pais, amigos e familiares poderão acompanhar o processo, motivando, valorizando, partilhando ideias e emoções.
3	Sim	Porque faz parte duma realidade que irá ocorrer no futuro do aluno, quer como aluno quer como <i>performer</i> . Saber estar, levar o momento da performance a sério, aprender a lidar com a pressão são tudo competências importantes a desenvolver e com as quais o professor de formação musical deve estar diretamente envolvido.
4	Sim	Porque independentemente de o aluno vir a ser um músico profissional ou não, deverá ser orientado para cada vez melhor ser capaz de cantar e tocar o seu instrumento de forma livre e segura. A aula de FM, a meu ver, serve como disciplina de apoio, para os alunos adquirirem as competências necessárias para terem capacidade de evoluir no seu instrumento e canto de forma cada vez mais autónoma e completa. Por isso, é muito importante para mim observar e acompanhar os alunos na sua performance como músicos tanto dentro da aula de FM como fora dela (é preciso observar as duas situações). Pois a FM é um meio para chegar a esse fim, o da performance. Daí, ser tão importante, considerar bastante as competências performativas.
7	Sim	A FM serve para servir a prática de instrumento, daí a necessidade de trabalhar as competências performativas na aula de FM.
9	Sim	Na aula de FM, além do repertório, são também realizados exercícios de cariz mais técnico. O aluno utiliza a voz e o instrumento enquanto meios de aprendizagem e expressão, o que implica necessariamente a componente de performance.
10	Sim	Porque adquirindo essas competências em FM, o aluno rapidamente as pode associar à música em geral, e não apenas ao seu instrumento.
11	Sim	Apesar de considerar que não é a competência mais importante a ser adquirida no contexto da disciplina da FM, penso que, o facto de os alunos se habituarem a, no final de cada actividade, a terem um pequeno momento de "performance" do repertório que estudaram, aumenta os seus níveis de atenção e motivação. Isto é, sentem que existe um objectivo final na actividade realizada - fazer música!
12	Sim	Esta disciplina incute o gosto pela música e vontade de fazer música.
14	Sim	Porque ajuda os alunos a sentirem-se músicos e é uma parte da aula em que os alunos por norma se sentem mais motivados a participar.
15	Não	O objetivo da disciplina de FM, na minha opinião, é o desenvolvimento da leitura musical (solfejada, entoada), assim como as capacidades auditivas de discernimento melódico e rítmico. A parte performativa será desenvolvida nas aulas de instrumento e classe de conjunto. Para complementar, o tempo necessário para o desenvolvimento da parte auditiva, teórica e prática é escasso, não havendo grande espaço para a utilização de instrumentos na sala de aula.
16	Sim	Porque criamos músicos.
17	Sim	São um componente de motivação para os alunos; Põem em prática os diferentes domínios que se trabalham em FM e ajudam na consciencialização de processos; São uma simulação do que acontece na prática (instrumental); A música é uma arte performativa e portanto as disciplinas que desenvolvem competências práticas devem direccionar-se neste sentido.
19	Sim	Porque o aluno/músico não deve somente desenvolver competências auditivas, de leitura ou de escrita, entre outras, que depois não lhe sirva para "fazer música". E o "fazer música" é de extrema importância no crescimento e desenvolvimento musical do aluno.
20	Sim	Porque é uma preparação para o palco.
21	Sim	A partir do momento em que estamos a contribuir para a formação de um músico, seja numa vertente mais prática ou teórica, todas as disciplinas devem complementar-se. Um simples exercício de polirritmia ou de improvisação deve ser executado com rigor rítmico, afinação, expressão, motivação. Daí achar que as aulas de FM são o local ideal para articular saberes, transferir conhecimentos, experimentar e reinventar.
22	Sim	A FM deve estar em paralelo com o instrumento. Se as competências performativas poderem ser consolidadas também na FM, melhores músicos serão com certeza no instrumento.

23	Não	Na faixa etária mencionada (1º ao 5º Graus), no geral, estou a debater-me com elementos básicos da FM: realização e reconhecimento de ritmos, melodias e harmonia com respectivas componentes; conhecimento de elementos teóricos (inclusive aspectos formais) e a sua aplicação. Claro que a facilidade na execução destes elementos contribui ou até soma-se numa performance. Por isso, não dou especial ênfase à performance em si (em particular no etapa do Curso Básico), porque essa para mim é a capacidade de olhar para o texto na sua íntegra, compreendê-lo e executá-lo.
24	Sim	As competências performativas são o culminar de todas as outras. No fim o que conta é a performance do aluno a executar uma peça musical.  Estamos a formar músicos que mais tarde vão subir a um palco e, por muitas competências que ele tenha, são todos no fim avaliados pela sua performance.
26	Sim	Porque permite aplicar e avaliar com rigor o conhecimento adquirido.
27	Sim	A aula deve servir para trabalhar o movimento, improvisação, confiança, segurança, a exposição, sendo tudo isso uma mais valia para a escola do palco.
29	Sim	É um meio que carece de um estudo mais rigoroso de determinada peça. Influencia a motivação, quando o aluno percebe a sua evolução com o estudo de várias peças apresentadas com graus de dificuldade progressiva.
30	Sim	A importância é relativa: se essa interpretação é para análise ou trabalho auditivo ou de leitura, é bem-vinda. Por outro lado, a performance pode funcionar como ferramenta de compreensão de determinados conteúdos programáticos (relações intervalares, agógicas etc.). Pode igualmente ser uma ferramenta de motivação do aluno.
31	Sim	Apesar de não trabalhar as competências performativas, considero que estas são importantes de se trabalhar nas aulas de FM. Porque certamente subirá os níveis de motivação dos alunos, uma vez que há um verdadeiro objetivo musical. Além disso é talvez das competências mais importantes que um músico tem de ter. Afinal um músico tem, geralmente, como objetivo tocar, a performance.  Convém acrescentar que com o desenvolvimento desta competência ajuda-se os alunos a aprenderem a lidar com a ansiedade e a pressão. Penso que é uma competência digna de estar numa disciplina chamada FM!
32	Sim	Embora deva ser na aula de instrumento que estas competências se adquirem e desenvolvem.
35	Sim	Resumidamente, para estabelecer uma ligação entre ouvido e performance, e entre as aulas de FM e de Instrumento /Classes de Conjunto.
36	Sim	A performance é normalmente o que motiva a inscrição na "música". É em performance que os conhecimentos e competências adquiridos ganham uma profunda aplicação e que fica para a vida. É a oportunidade de cada um ou cada grupo se expressar e através da repetição aprofundar uma verdadeira e fluente expressão artística.
37	Não	A minha resposta não é "não". Situar-se-ia a meio, no entanto com mais inclinação para o "não", daí que tendo em conta que só são dadas duas hipóteses opostas, tive de escolher "não".  Acho que tem a sua importância, porque as disciplinas devem interrelacionar-se entre si, o ensino da música deve funcionar como um todo, e não cada disciplina fechar-se na sua caixinha. No entanto, não será a competência mais prioritária a desenvolver nesta disciplina, havendo outras mais próprias para isso. Para ficar claro, não que seja inadequado desenvolver essa competência em FM, não será é prioritária.
38	Sim	Porque é importante que o aluno tenha consciência da postura a apresentar, e da preparação necessária para o momento da performance.
39	Sim	Por que se houver o objectivo da performance os alunos ficam mais entusiasmados com o trabalho na aula e por que é uma preparação psicológica para futuras performances, com o instrumento.
40	Sim	Motiva a aprendizagem e desenvolve a capacidade expressiva.
42	Sim	Uma vez que qualquer exercício realizado pelo aluno na sala de aula é um acto performativo.
43	Sim	Prepara a performance instrumental.
45	Sim	Porque vai ajudar o aluno a evoluir no instrumento.
46	Sim	Embora não costume trabalhar esse aspecto nas minhas aulas, este questionário fez-me pensar no assunto e concluir que a aula de FM proporciona um contexto óptimo para abordar de forma global vários aspectos importantes numa performance, para lá dos trabalhados nas aulas individuais de Instrumento ou na Classe de Conjunto. Além disso, é também uma forma de aplicar e aprofundar conhecimentos e competências relativos aos conteúdos da própria FM. Acresce ainda o facto de haver nas turmas de FM, tipicamente, alunos de vários Instrumentos, o que permite criar agrupamentos diferentes das Classe de Conjunto, comparar as diferentes competências performativas específicas de cada instrumento (incluindo a voz), proporcionar outras oportunidades para cantar a alunos cuja Classe de Conjunto seja instrumental e pôr os alunos a falar sobre o assunto.

47	Sim	Para o aluno ter sempre presente o sentido de responsabilidade e concentração na realização de tarefas durante a aula de FM.
51	Sim	A música exterioriza-se através da performance.
56	Não	Muitos alunos têm dificuldade em realizar algumas tarefas. Esta disciplina pretende criar e desenvolver um conjunto de competências com ordem a uma boa leitura e identificação. A arte performativa não é uma competência que se trabalhe bastante. Os alunos devem executar corretamente o que fazem mas, por exemplo, as entoações, embora devam ser feitas corretamente, não se pode exigir que se façam com "boa colocação de voz". Se assim for, ótimo, mas não podemos ser nós a exigir.
58	Sim	Reúne todas as competências anteriores identificadas.
59	Sim	Por um lado, porque, do meu ponto de vista, é um dos objetivos a longo prazo da FM. Por outro, porque a performance desenvolve e garante o desenvolvimento de outras competências.
60	Sim	Porque a performance é uma parte fundamental do percurso musical dos alunos e devemos fazer por desenvolver estas competências em ambiente controlado e em diferentes contextos e a aula de FM é uma boa oportunidade. Também tem grande importância na motivação dos alunos o conforto com que se apresentam ao público/colegas e a capacidade de gerir esse momento.
61	Sim	Verifico que actividades com componente performativa incrementam o nível de motivação dos alunos e, a isso associado, melhora o nível de autonomia na aprendizagem das competências definidas para essas actividades.
62	Sim	Porque ajuda a fazer uma "ligação" direta entre a teoria e a prática musical que é o objetivo final da disciplina.
63	Sim	Não compreendo a música desligada da performance.
64	Sim	A utilização de estratégias distintas das usadas convencionalmente, levando os alunos a tocar ou cantar o repertório usado na aula de FM, pode ajudar a estabelecer uma relação mais forte e mais clara entre a teoria e a prática.
66	Sim	Entendo como competência performativa em FM o cantar, a leitura de ritmos e a reprodução de ritmos corporais, portanto, é crucial adquirir e desenvolver estas competências.
67	Sim	O ensino da música é eminentemente prático.
71	Sim	A performance perante os pares ajudar no desenvolvimento de competências. Faço-o não de obras, mas de pequenos trechos de leitura, normalmente escritos por mim, individual ou coletivamente.
73	Sim	Quanto maior [a aquisição de] competências performativas, maior será a atenção e motivação dos alunos.
74	Sim	O desenvolvimento das diferentes competências em FM tem um objetivo último, a performance. Aprende-se a ler, a escutar e a compreender a música para a fazer: tocar ou cantar. Essa performance, é o retorno mais motivador da aprendizagem, é mesmo o seu objetivo.
75	Sim	Tendo em conta que a FM é a disciplina base de todas as outras disciplinas musicais, deve levar a que os alunos estejam preparados para uma performance cuidada, seja nas aulas de instrumento ou Classes de Conjunto.
76	Sim	Porque a interdisciplinaridade é muito importante. No curso especializado de música as disciplinas não são e não devem ser isoladas mas complementarem-se umas às outras.
78	Sim	A performance deve contribuir para a aquisição de conteúdos, tanto a nível de notação (visual) e auditivo. Pretende dar significado aos conteúdos que devem ser assimilados na aula de FM.
79	Sim	Porque a música está totalmente interligada com performance! Não se pode fazer música sem performance.
80	Sim	Considero importante que cada exercício que se realiza na aula de FM seja interpretado com expressividade e rigor musical, mas não tanto aperfeiçoado quanto seria necessário para apresentar em concerto.
82	Sim	Para auxiliar os alunos a estabelecer a relação directa existente entre as competências que se desenvolvem no âmbito da disciplina e a sua performance musical.
84	Sim	Sim para uma melhor realização musical e em complemento à aprendizagem no instrumento.
85	Sim	São ferramentas necessárias aquando de uma apresentação pública. É importante treinar a competência de saber seguir para a frente quando se enganam/perdem.
86	Sim	Correlação positiva com a motivação para a música no geral e para a disciplina em particular.
88	Sim	Considero importante porque permite treinar performance tanto vocalmente como no instrumento do aluno e, por ser em grupo, há menos exposição.
89	Sim	Vejo a FM como complemento ao desenvolvimento instrumental.
92	Sim	É importante que os alunos desenvolvam esse tipo de competências pois faz parte do processo de aprendizagem para que se tornem músicos mais completos.

93	Não	Ainda que concorde que a performance possa de alguma forma contribuir como mais um elemento motivador, entendo que deverá ser mais desenvolvida e utilizada no âmbito da aula de instrumento/canto.
94	Sim	Para preparação de futuras provas de avaliação ou momentos performativos.
101	Sim	É importante que os alunos associem de forma o mais directo possível os conhecimentos adquiridos com a execução em performance e possam fazê-lo de forma autónoma desenvolvendo assim o seu processo ensino-aprendizagem.

**Tabela 24 - Justificações da importância da performance em FM**

nº	Indique alguns exemplos do que os alunos apresentaram nas audições/espectáculos de Formação Musical:
1	Composições próprias; Improvisação; Canções de FM arranjadas para os instrumentos dos alunos.
2	Canções a uma voz; Canções a duas ou três vozes; Canções com piano.
3	Jogos de percussão corporal; Dissociações rítmicas.
5	Ciclos de canções aprendidos na aula de FM.
12	Obras estudadas sobre um determinado conteúdo.
17	Canções trabalhadas em aula adaptadas para <i>ensembles</i> de música de câmara (vozes e diferentes instrumentos); Dissociações/ritmos feitos com o corpo.
21	Composições originais dos alunos (concurso); Canções/Temas de Natal para cantar na rua; Improvisação a partir de uma base harmónica ou de um tema inicial; Repertório polifónico.
22	"Rock my soul" ; Orquestra dos instrumentos desmontados; Rock trap; Sinfonia do desajeitado.
26	Peças com tubos de percussão (boomwhackers); Peças com campainhas; Peças para coro (só com texto/ritmo) por exemplo "Story", "Trinida; Peças para coro (cânone, etc); Peças de percussão corporal.
27	Performance rítmica; Com Instrumental Orff.
29	Performances apoiadas em leitura de musicogramas (com direção de alunos); Peças com texto/ letras criadas ou existentes; Movimento e percussão corporal; Teatro musicado.
31	Canções trabalhadas nas aulas; Repertório temático (por exemplo músicas de Natal).
33	Rondós rítmicos; Peças a vozes.
34	Aulas abertas à comunidade; Exercícios de coordenação motora e sincronização rítmica; Leituras melódicas.
36	Peças de percussão corporal; Cada turma fazia uma abordagem do "balão do João" (tonal, atonal, minimalista, etc).
40	Canções entoadas pela turma com um dos alunos mais velhos a acompanhar ao piano; Cânones com letras feitas pelos alunos e acompanhamento com instrumentos de pequena percussão; Improvisação rítmica; Música corporal; Música para percussão.
45	<i>Lieder</i> de Schubert; Quartetos de Vivaldi.
49	Músicas de Natal; Repertório de canto e piano ( <i>Lieder</i> ); Improvisações.
50	Canções; Improvisações rítmicas.
51	Obras corais em textura homofónica; Obras rítmicas para <i>ensemble</i> em textura polifónica.
52	Cânones rítmicos e melódicos.
53	Entoação de exercícios.
54	Trabalhos de natureza vocal; Interpretação de pequenas peças instrumentais da autoria dos alunos, tendo começado por improvisação sobre um tema dado.
57	Peças de Lopes Graça para voz e piano; Peças Corais.
58	Conteúdos da história da música, organologia e análise e técnicas de composição.
59	Vois sur ton chemin; Ecopercussão; Clapping Music; Rock Trap; Stabat Mater de Pergolesi.
60	Canções; Canções com ostinatos/acompanhamento rítmico em simultâneo; Criações rítmicas e melódicas dos alunos.
62	Obras de percussão corporal, rondós rítmicos e/ou melódicos explorados em aula, composições coletivas, improvisações sobre um tema trabalhado em aula.
63	Obras.
66	Peças corais a 3 e 4 vozes estudadas em FM.
67	Peças corais, arranjos próprios e jogos rítmicos.
68	Variadas formações organológicas e de repertório.
69	Peças rítmicas; Peças corais.
71	Recorremos ao repertório de FM sobre os temas diários de aula para elaborar uma participação numa audição na escola.
72	Algumas canções do "Cancioneiro da Bicharada", Carlos Garcia; Algumas canções das "histórias de Cantar" da Margarida Fonseca Santos; <i>Lieder</i> diversos (Schubert, Mozart...); "Descalça vai para a fonte", Croner de Vasconcelos.
73	Peças cantadas e acompanhadas ao piano (pelo professor ou por colegas); Pequenas obras instrumentais que os alunos trabalharam na aula (leitura de partitura) e resultado final (apresentação na aula) depois de todo o trabalho realizado na aula e em casa.
76	Concertos de turma; Musicais elaborados pelos alunos; Projetos em articulação com a escola regular (composição e execução do hino da escola, entre outras).

78	Improvisação com instrumento com um encadeamento harmónico dado; Apresentação de obras feitas pelos alunos com uma história (narrador); Utilização de instrumentos não-convencionais.
79	Obras de performance rítmica (Rock Trap, improvisação pré-estruturada...); <i>Lieder</i> .
83	Cânones; Exercícios rítmicos; Canções.
85	Canções de Natal (alguns alunos tocaram o seu instrumento, outros tocaram percussões Orff, outros cantaram); Canções pop rock (com percussão corporal e percussões Orff, em colaboração com classes de instrumento).
91	Cantos e pianos na classe de 1º Grau, aprendidas através da leitura e também da memorização.
101	Seleção de <i>Lieder</i> de um Álbum; Canções preparadas/criadas em equipa - temáticas (autismo); Duos e trios preparados nos instrumentos.
102	Lingalenguas - Sérgio Azevedo

**Tabela 25 - Actividades e repertório utilizado nas audições de FM**

nº	Gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente para a presente investigação?
4	O que posso acrescentar, é o facto de ficar contente ao verificar que o a presente investigação aborda um tema mesmo importante e é muito útil para todos este trabalho estar a ser realizado.
11	Apesar de ter referido que nunca realizei audições/espectáculos no contexto das minhas aulas de FM, tenho o desejo de um dia o fazer. Enquanto aluna tive muitas experiências performativas no contexto da aula de FM, e, sem dúvida que foram essenciais na minha decisão de seguir Música, mais especificamente o curso de FM.
14	A FM faz sentido dentro das actividades performativas que são o essencial da música e não o contrário.
17	Creio que no primeiro quadro os elementos não deveriam ter uma ordem mas serem classificados de forma independente, pois se assim fosse teria colocado alguns no mesmo pé de igualdade.
21	O tema é muito interessante. A utilização do instrumento na aula de FM foi uma prática que sempre defendi. Infelizmente, por questões práticas, nem sempre é possível, mas acredito que um aluno motivado faz qualquer coisa. Cabe a nós, docentes, "fazer o pino" para que isso aconteça.
26	A aula deveria ser, na minha opinião, sempre performativa. Aprender música, fazendo música. A realidade do sistema (por falta de meios: piano acústico, Instrumental Orff, etc, ausência de espaços adequados, programa curricular pouco direccionado para a performance, ausência de sensibilização do corpo docente para os processos pedagógicos ensino-aprendizagem, etc, não permitem o trabalho performativo de qualidade e com eficácia.
32	A definição de pelo menos duas peças obrigatórias por grau e instrumento, fornece ao docente de FM um elevado número de obras que permite a execução de variados exercícios com a turma. Fornece ainda à turma o conhecimento do repertório de um grande número de instrumentos; tipo de escrita; utilização de varias claves; tessitura utilizada nos instrumentos.
36	Penso que quando as crianças iniciam o contacto formal (aulas de música de qualidade suportadas por uma vivência performativa vivida com o professor cantando fazendo jogos de movimento e reacção, expressão corporal, vocal, instrumental simples, expressão dramática com exemplos de música em estilos modos, métricas, etc diferentes) desde pequenas a sua motivação para a música é-lhes mais intrínseca porque tem uma compreensão holística da música fazendo dela uma terapia para a felicidade, pois aprendem através da música a eliminar a expurgar o que lhes atormenta e a aprofundar o conhecimento de si própria no fundo atingem a realização pessoal. Digo isto porque já dei aulas de música a bebés durante anos seguidos e o que acontece quando chegam aos 4, 5 anos todos gostam imenso e estão altamente receptivos à vivência artística. Quando começam com esta idade já depende de cada um e à medida que se vai crescendo parece-me que vai havendo maior resistência pois por exemplo a expressão corporal vocal motora são essenciais e muitos dos adolescentes revelam vergonha com o cantar movimentar etc. Penso que para a felicidade em geral a vivência performativa deveria começar em casa antes do nascimento e ser obrigatório desde que os bebés vão para o berçário ou creche. Haveria com certeza maior saúde individual e maior progresso, pois o enfoque na educação está muito do lado de áreas não artísticas e as artes são fundamentais para a motivação para a vida.
37	Relativamente à 1ª questão - a importância de cada competência, eu gostaria de ter respondido, na maior parte dos casos, na coluna 1 (Mais importante), no entanto, como isso não foi permitido, tive que encontrar alguma ordem, um pouco forçada.
56	A performance é muito importante mas não tanto na disciplina de FM. Em instrumento e Classes de Conjunto, é essencial. Na FM pode ser feita mas não considero essencial. Tudo o que se faz deve ser bem feito.
59	Não sei se é pertinente mas deixo a minha opinião, que vale o que vale. Parece-me que a motivação pode advir de demasiados factores o que torna cada um dos elementos da motivação "uma gota no oceano". Naturalmente considero que a performance é importante para a motivação dos alunos. Mas não de todos. Há alunos que se sentem realmente motivados pelas notas. Ou pela audição de obras. Ou pelo trabalho tarefeiro. Ou pelo elogio dos outros. Creio que a performance pode dar um contributo mais "universal" para a compreensão das obras, da música, da expressividade, dos contextos técnicos composicionais, das relações harmónicas e funcionais, etc do que necessariamente para a motivação. A motivação é um aspeto muito pessoal, o que é brutalmente observável em grandes turmas, por exemplo, no ensino articulado.  Já no aspeto de aprendizagem musical (excluindo da equação a motivação) deixo-lhe as palavras de Lopes-Graça que expressam bem melhor do que eu alguma vez conseguirei sobre cantar e ouvir e que humildemente desejo que seja pertinente para a sua investigação: "Há, realmente, uma diferença entre cantar e ouvir; mas é uma diferença modal, não essencial: é que cantar é uma função activa; ouvir é um facto passivo. Nesta distinção é que pode verdadeiramente residir um lógico critério pedagógico. Cantar é praticar, é exercer música; ouvir neste caso, é simplesmente receber música, e pode não passar muitas vezes, se se é amusico, de um registo de vibrações sonoras totalmente despido de significação artística. E isto é o bastante, parece-me, para provar que a "educação musical" se deve fazer pelo que se canta e não pelo que se ouve: primeiro porque "o que se ouve" tem, necessariamente, uma significação musical de que pode ser destituído "o que se ouve"; e, segundo, porque sendo o canto um exercício activo, será ele o melhor meio de realizar a educação

	<p>musical, provado como está que o primeiro factor de interesse infantil e o principal propulsor da sua educação é a prática, o contacto vivo com as coisas" (Lopes-Graça, 1933:125-126).</p> <p>Muitas felicidades para a sua investigação e, desde já, muitos parabéns pela iniciativa!</p> <p>Lopes-Graça, Fernando (1933). Refutação de alguns errados princípios que pretendem invalidar a eficiência pedagógica do solfejo entoado. Seara Nova, excerto da dissertação apresentada por Lopes-Graça no âmbito do concurso para professor de Solfejo no Conservatório, realizado em 1931.</p>
64	Na minha opinião, e segundo trabalho de investigação que também tenho desenvolvido, quanto maior a aplicação e vivência prática (performativa) dos conteúdos teóricos aprendidos na aula de FM, maior será a motivação do aluno e melhor será o seu desempenho nas diferentes disciplinas da componente vocacional.
66	Como experiência de sala de aula, essa performance é, na sua grande maioria, a cantar. Tenho explorado com os alunos a prática de cantar o mais possível a vozes e à capella, e o resultado tem sido muito positivo. Os alunos experienciam na aula toda a matéria abordada na disciplina e presente nas peças corais. A preocupação performativa é tanta que alguns desses exercícios corais são cantadas em audições. Grande parte dos alunos faz questão de cantar e tocar em todos os grupos do Conservatório e em grupos vocais presentes na cidade.
74	A performance que desenvolvia com os alunos era a partir de excertos de pequenas obras que trabalhava dentro da sala de aula, e foram sempre apresentados dentro da sala de aula. Com o aumento da experiência a prática da performance dentro da sala de aula, também aumentou, assim como também quando leccionei em Escola Profissional de Música.
78	A performance constitui um precursor da aprendizagem por significação previstos no currículo de FM. Pretende fomentar a prática em conjunto e aprender a aprender. Deve ser um processo contínuo e regular que proporcione o diálogo e a partilha de conhecimentos. Criar ídolos na turma, a fim de a aprendizagem ser partilhada com o docente e alunos.
79	FM, ao contrário do se pensa, não é uma disciplina teórica. É uma disciplina de performance e, através dessa performance, os alunos trabalham a linguagem musical (ouvido, leitura, etc.).

**Tabela 26 - Informação acrescentada pelos participantes no final do questionário**